



LIBROS

Recensiones de los libros

HOLBERG: *Viaje al mundo subterráneo*. Barcelona, Abraxas, 2002, 189 pp. ISBN: 84-95536-49-8.

Ediciones Abraxas ha editado, en esta ocasión, la novela utópica *Viaje al mundo subterráneo* de Ludvig Holberg, destacado representante de la cultura europea del siglo XVIII, que ha sido con frecuencia comparada con *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift y cuya influencia puede apreciarse en obras como el *Icosaméron* de Cassanova o *The Fall of The House of Usher* de Edgar Allan Poe.

Ludvig Holberg –dramaturgo, historiador y moralista, nacido en Bergen en 1684– tuvo, en su juventud, ocasión de conocer, en el curso de sus viajes, numerosas naciones europeas y, ya como escritor, aprovechó los conocimientos adquiridos para introducir nuevos géneros en la literatura del reino de Dinamarca-Noruega, por lo que se le considera el padre la literatura moderna en estos dos países.

Autor prolífico y profesor de la Universidad de Copenhague, escribió para el Teatro Lille Grønnegade 25 comedias en las que puede apreciarse la influencia de Molière y la comedia del arte italiana, y destacó, no sólo como dramaturgo, sino también como historiador, poeta satírico, filósofo y defensor del derecho natural.

Pero, además, en 1741, Holdbeg publicó anónimamente en Leipzig, lejos de la vigilancia del absolutismo danés, un

supuesto libro de viajes escrito en latín: *Nicolas Klimii Iter subterraneum*. En esta obra, que pronto fue traducida a varias lenguas, Holberg, protegido por el halo fantástico que reviste el relato, reflexiona acerca de cuestiones tan diversas y polémicas como la religión, la justicia y la educación.

El protagonista, Niels Klim, un estudiante noruego de teología, inicia –tras la ruptura de la cuerda que le sujetaba mientras intentaba adentrarse en una cueva– una caída que le lleva a un mundo subterráneo. Allí, tendrá ocasión de observar los usos y costumbres de los pueblos que habitan algunos de los pequeños planetas que giran en torno a la estrella luminosa que se encuentra en las entrañas de la tierra.

El primero de esos planetas es Nazar, donde todos los países están habitados por árboles de distintos tipos. A su llegada al pequeño principado de Potu, las ideas preconcebidas y los prejuicios le impiden comprender a unas gentes que viven conforme a unos valores que, en un principio, le resultan extraños e incomprensibles. Los potuanos no sólo consideran virtudes la lentitud y la circunspección; sino que, además, en su legislación admiten la libertad de pensamiento y de conciencia, han suprimido todo privilegio otorgado por razón de nacimiento, reconocen a las mujeres el derecho a ocupar cargos públicos, sancionan a aquellos que alaban a sus conciudadanos más allá de sus merecimientos y conceden a todos el derecho a examinar cualquier ley y comunicar su opinión sobre ella antes de que ésta sea aprobada o modificada.

En lo que respecta a la educación, su proceder difiere también del de las

sociedades de los hombres, puesto que, por ejemplo, enseñan las artes liberales en unas universidades que se caracterizan por la sobriedad de todos sus actos y de donde han sido desterradas disciplinas como la teología, la medicina y la metafísica, estiman la dialéctica como un arte vano y creen que la oratoria sólo sirve para oscurecer la verdad.

El gobierno de Potu recae en el príncipe, que sólo puede ser juzgado una vez muerto. El soberano debe modificar las malas conductas con su buen ejemplo y no con edictos; no debe tolerar la ociosidad, sino favorecer que, después del trabajo, se mantenga ocupado el espíritu con juegos y diversiones; ha de mantener la unión y la concordia entre sus súbditos, castigar el vicio y premiar la virtud, y otorgar los cargos públicos de acuerdo a la capacidad de los candidatos. Por todo ello, los potuanos consideran que es necesario elegir como mentor del príncipe una persona de piedad y erudición manifiesta que le inculque el amor a la patria y a sus súbditos.

Por otra parte, la religión de los potuanos permite la libre expresión de las diversas sensibilidades religiosas, mientras que se respeta la creencia en un dios único, soberano y creador de todas las cosas, aunque no cae en el deísmo, gracias a la existencia de un libro en el que se recoge la revelación, la manifestación divina, y no sólo castiga a aquellos que tienen la osadía de discutir acerca de la esencia y los atributos de dios, sino que sostiene que ofrecer sacrificios, cantar himnos, celebrar ritos, venerar las cenizas de los muertos o llevar en procesión imágenes sagradas son signos de pereza y no actos de fe, porque cualquier impío puede realizarlos sin el menor esfuerzo.

Conocedor de las costumbres de la Europa de su tiempo, Holdbeg emplea el humor e, incluso, el sarcasmo para expresar sus opiniones y denunciar los males de la sociedad de su tiempo mediante la descripción del comportamiento de los

habitantes subterráneos. Así, descubrimos un mundo en el que existen lugares como la Provincia de Lalac –donde la abundancia es tal que sus habitantes no tienen necesidad de trabajar, viven en la ociosidad y la pereza, y mueren pronto–, la Provincia de Mardak –cuyas gentes se diferencian por el número y las características de sus ojos, y donde sólo el perjurio permite acceder a cargos y honores–, el Principado de Kimal –tan rico en minerales que sus habitantes pasan la vida condenados a buscarlos o a vigilar que los numerosos ladrones que lo recorren no les arrebaten sus riquezas–, el Reino de Quamboia –en el que los viejos se comportan como jóvenes alocados y viven sometidos a la tutela de sus hijos–, Cockleku –donde los machos son gobernados por las hembras, y se ocupan de moler el grano, coser, barrer, tejer...– etc.

Pero en el libro no sólo se narra lo ocurrido en el planeta Nazar, sino también lo que acontece en el Firmamento, en Martinia, lugar habitado por monos parlanchines que conceden gran importancia a las apariencias, y en el que reinan el aturdimiento, la hipocresía, la adulación y la inconstancia. Sin embargo, aunque Niels Klim considera que los martinianos son locos insensatos, el desmedido amor de estas criaturas por la innovación permite al protagonista obtener nobleza y fortuna al poner de moda el uso de las pelucas.

Martinia es en realidad la antítesis de Potu, un espejo en el que aparecen reflejados incontables vicios, un dibujo mordaz y caricaturesca de los males que acosan a la sociedad. Pero Klim tampoco permanece allí para siempre, sino que, tras caer en desgracia, y verse obligado a confesar un crimen que no ha cometido para salvar su vida, recorre como galeote los más fantásticos países, habitados por animales, instrumentos musicales, hombres de olor nauseabundo que hablan por el trasero... hasta que un naufragio le lleva hasta la única

nación del mundo subterráneo habitada por hombres, Quama.

Los quamitas, salvajes e incultos, lo consideran un enviado del sol y él se afana en corregir su ignorancia y aplicar los conocimientos adquiridos en el trascurso de sus aventuras. Como general del ejército obtiene grandes victorias, y conquista y anexiona otros reinos al imperio. Sin embargo, la ambición le leva a proclamarse Emperador, y cegado por el poder y las riquezas, logra despertar el odio de sus vasallos por su crueldad y sus injusticias, por lo que se obligado a huir.

En realidad, el autor estructura su obra de tal modo que mientras, por una parte, su relato de las aventuras de Niels Klim en el principado de Potu –cuyo nombre es anagrama de utopía– le permite proyectar su propio sistema, y presentar al lector una utopía, un modelo de organización educativa, económica, política y social; por otra, la descripción de su estancia en Martinia le posibilita la construcción de una sátira que tiene como fin poner en evidencia y reprobar las malas costumbres.

Por último, Holdbeg retoma el mito del buen salvaje, tan en boga en la época, para reflexionar acerca de lo que ocurriría en el caso de que el protagonista de su obra –o, quizá, cualquiera de nosotros– tuviese la oportunidad de hacer realidad la utopía, y pudiese llevar a la práctica su ideal de gobierno. En este caso, el intento pone de manifiesto las limitaciones de Klim, las carencias de su educación, y los peligros que conllevan el poder y la ambición.

Viaje al mundo subterráneo aún, en definitiva, imaginación e ironía, y no sólo ofrece una alternativa al modelo imperante en la Europa del siglo XVIII, sino que nos permite cuestionar, como ya hicieron los contemporáneos de Holdbeg, los principios y valores que rigen la convivencia en nuestra sociedad.

Elena Rábago Alonso

PÉREZ GÓMEZ, A.: *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Málaga. Universidad de Málaga. 2003, 111 pp. ISBN: 84-7496-830-5.

¿Cuáles deberían ser y cuáles son las aportaciones de las instituciones educativas en el desarrollo de individuo y de la sociedad?, ¿cuál es la finalidad que ha de perseguir la escuela?, ¿qué funciones tienen los maestros?, ¿cómo se produce el aprendizaje y el conocimiento? Los responsables educativos no pueden obviar tales cuestiones condicionantes de su práctica y disposición docente. La escuela, como institución social, no puede huir de sus responsabilidades con la sociedad global a la vez que ha de reconocer las individualidades de cada centro concreto, con unas necesidades e intereses específicos.

La Universidad de Málaga publica la Lección de Apertura del Curso Académico 2003-04, bajo la autoría de Ángel I. Pérez, quien trata de abrir y ofrecer sus aportaciones al debate urgente sobre las intenciones educativas y la comunidad escolar así como propuestas generales de trabajo práctico. El título es en sí mismo una invitación a la lectura, pues trata un tema de interés común ampliamente abordado por otros autores: «los desafíos de la escuela en la era de la información»; sin embargo, le añade «y de la perplejidad», sensación compartida por muchos cuando observan y analizan la compleja situación actual en cualquiera de sus dimensiones.

Para su desarrollo se analizan características de la situación actual de la escuela, destacando la falta de continuidad entre los procesos de socialización naturales del alumnado; el tiempo y los aprendizajes escolares son vividos como un mundo independiente de la vida cotidiana fuera

del centro. Tal división obliga al profesorado a replantearse cuál es su verdadera tarea educativa: la de formar parte de una progresiva selección y preparación del alumnado como mero recurso humano o la de facilitar un desarrollo intelectual que le capacite para la participación comunitaria.

Todos califican el presente como un momento de globalización, a pesar de que ésta se ha limitado a los intercambios económicos e informativos, pero no de forma homogénea ni socialmente justa. Las novedosas fuentes de información han revalorizado las aptitudes y actitudes vinculadas con el aprendizaje permanente como forma de vida, es decir, se incluye la capacidad de comprensión y formación de un pensamiento propio y complejo, que facilite al alumnado una adaptación activa al medio. Sin embargo, la cultura escolar mantiene su dinámica restringida, occidental y cerrada, incoherente con los nuevos umbrales de relatividad y multiculturalidad. En esta línea, Pérez Gómez argumenta cuáles pueden ser los rasgos más reveladores del tan citado y ambiguo «fracaso escolar». Se reconoce la dificultad del ejercicio de la función compensadora de diferencias de orígenes, reducida a una homogenización cultural en la que mediante el aprendizaje de unos conocimientos válidos para todos los estudiantes se les equipara académicamente. Las enseñanzas mantienen el tradicional perfil cientificista, resultando irrelevantes para quien no le ve utilidad más que en forma de éxito académico. Los aprendizajes son efímeros, no se consolidan en estructuras internas sino que se solapan unos y otros; se repiten, año tras año, ideas ya superadas en cursos anteriores.

En caso de querer una actuación educativa eficaz se ha de partir de las relaciones entre la escuela y sociedad, se han de conocer y comprender los nuevos estímulos y procesos en los que se sumergen los jóvenes. El segundo capítulo describe los nuevos entornos de desarrollo, con nuevos

sistemas simbólicos, así como novedosos escenarios de socialización, en los que televisión, videojuegos y redes telemáticas ofrecen posibilidades de participación insospechadas. Todos los espacios de socialización han sido modificados, el familiar, el de los compañeros y juegos, etc., lo que afecta a la escuela y reafirma la conveniencia de tener en cuenta el cambio de funciones en la socialización juvenil y reducción de su experiencia directa de convivencia democrática. Las nuevas tecnológicas informáticas, de la comunicación y audiovisuales no pueden sustituir dichas vivencias, pero si facilitarlas si se emplean de forma creativa y crítica.

La práctica docente, coaccionada por las propias creencias epistemológicas y psicopedagógicas sobre el conocimiento, se ha desenvuelto entre las orientaciones exógenas y endógenas, con predominio de la racionalidad moderna, si bien, desde el siglo xx, dicha racionalidad es cuestionada por las emergentes concepciones críticas. El relativismo postmodernista de las ideas de verdad, bien, belleza, conocimiento y valor cultural afecta especialmente a las ciencias sociales y humanas, con las que, entre otras, las ciencias de la educación están íntimamente vinculadas. A través del recorrido que nos ofrece, por las aportaciones de distintas ciencias como la sociología, epistemología, filosofía, ética y política, psicología, etc., se estipulan y retocan las funciones docentes, que decididamente han de ir «más allá del academismo», convirtiendo al docente en un facilitador, animador cultural y adulto de referencia.

El modelo de ciudadanía aquí contemplado entiende al individuo como constructor de conocimiento que supere la realidad local y contextual, que comprenda la provisionalidad de muchas respuestas existentes a cuestiones que se dan por cerradas. Con el tradicional contenido estático las *verdades* quedan disciplinalmente organizadas y los intereses, valores

y reflexiones personales quedan relegados a comentarios anecdóticos. La propuesta del aprendizaje relevante supone un cambio radical en el proyecto educativo, ya que incluye y toma como referente fundamental la utilidad de los aprendizajes para el estudiante y su vida cotidiana. Mediante el modelo de espiral de Bruner se plantea la construcción de un currículum, dinámico en el que confluyan la resolución de conflictos científicos y sociales.

Entre los retos metodológicos del profesorado, bajo esta perspectiva, se encuentra establecer las condiciones necesarias y suficientes para la actividad, cooperación, diálogo y debate en un clima de afecto y comunicación desde el respeto, lo que no se consigue sin los adecuados recursos financieros, materiales, humanos, formativos, etc. La escuela diversificada, flexible y comprensiva ha de cuidar aspectos tanto curriculares, en su concepto y estructura, como en sus materiales curriculares y atención formativa del profesorado.

Curricularmente se trata de partir de los problemas y experiencias personales, contextualizando la última selección cultural que realiza la escuela, que se recomienda organizar mediante proyectos de trabajo en colaboración. Generalmente, los materiales curriculares disponibles obstaculizan una práctica curricular integradora, lo que presume superar el academicismo y segmentación de los medios hoy existentes. No se ha de confundir la creación de nuevos materiales con su simple modernización estética. Las recientes tecnologías han de convertirse en herramientas de contraste de información, ampliación de autonomía y participación social; aliadas que permitan superar la tradicional estructura espaciotemporal tradicional, la gestión vertical de recursos, los procesos de implementación de cambios curriculares, etc.

En definitiva, la obra trata el aprendizaje significativo y relevante mediante un discurso argumentativo variado y ameno,

en el que se detallan aspectos sociales que quizás si no pasan desapercibidos ante los docentes, sí son infravaloradas sus consecuencias educativas. La complejidad y amplitud de los conocimientos científicos actuales llevan a que los escolares pierdan su valor acumulativo y tomen relevancia según capacite o no para codificar y organizar la información. La mejora así entendida supone potenciar la autonomía docente para la elaboración de currículos innovadores, superando los obstáculos de formas didácticas más clásicas aún perennes.

Lorena González-Piñero Doblas

SAVATER, F.: *El valor de elegir*. Barcelona, Ariel, 2003, 187 pp. ISBN: 84-344-4444-5.

Fernando Savater es un autor de reconocido prestigio en obras de pensamiento. Sus textos sobre ética, quizás por estar escritos en un lenguaje cercano y comprensible para el lector, han hecho que su pensamiento y forma de plantearse las «eternas» cuestiones de la vida se hayan popularizado y en la actualidad, esto se traduzca en que este Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, tenga un gran número de lectores fieles que le han seguido a lo largo de su trayectoria literaria, de la que humildemente me atrevo a destacar obras como *Ética para Amador*, *El valor de educar*, *Política para Amador* o *Sobre vivir*.

En *El valor de elegir* se centra en intentar buscar el significado del término «libertad» para el ser humano, único animal que por su capacidad racional posee realmente la opción de elegir.

Savater, en la primera parte de este libro esboza una semblanza de la libertad

humana de carácter antropológico. De este modo trata la cuestión del «libre albedrío», sujeta a tantas tribulaciones pero llena por otro lado del espíritu creador que es a su entender, lo que ha posibilitado los grandes avances en el ser humano y; por otro lado estudia asimismo, las instituciones de la libertad en la técnica, la ética y la política, con el objetivo de conocer cómo se ha reflejado dicho «libre albedrío» en las ciencias creadas por el hombre para regular su convivencia y avanzar en el tiempo.

Sin embargo en la segunda parte del libro pasa de lo teórico a los ejemplos prácticos, recomendándole de esta forma al lector, a través de los mismos, diversas elecciones ante diferentes situaciones en la que las personas nos encontramos de manera rutinaria. Savater explica que ofrece dichas recomendaciones con la intención de que las mismas le sirvan al lector para afrontar mejor su destino en la realidad que le ha tocado vivir y así vuelva a cuestionarse la concepción que tiene de las cuestiones clave para nuestra existencia y convivencia, que el autor condesa en conceptos como la «verdad», el «placer», la «política», la «educación cívica», la «virtud de la humanidad» y la aceptación de la «contingencia» del ser humano.

Como colofón a lo anteriormente escrito y con el deseo expreso de recomendar la lectura de la obra aquí referida, pues la lectura de los escritos de Savater siempre hacen participar a su lector de sus dudas y elecciones ante la eterna pregunta del por qué infinito, no encuentro mejor conclusión para invitar a la lectura de esta obra que la despedida elegida por su autor, que no es otra que unos versos de Gottfried Benn, que dicen: *Me he preguntado a menudo, / y no he encontrado respuesta, / de dónde viene lo suave y lo bueno, / hoy tampoco lo sé, ahora tengo que irme.*

Patricia Escuredo

OTERO, O. F.: *Cultivar la imaginación*. Madrid, Internacionales Universitarias, 2002, 210 pp. ISBN: 84-8469-065-2.

Cultivar la imaginación es un libro que no puede entenderse como algo aislado, ya que fue concebido por su autor como complemento de una trilogía –*Educación la voluntad*, 1999; *Educación el corazón*, 2000; *Educación la inteligencia*, 2001– que él mismo había publicado en Ediciones Internacionales Universitarias. Tal vez por eso el propio autor declara ya desde un principio cual es la relación que, a su entender, permite establecer una conexión entre esta obra y las anteriores, y sostiene que «la imaginación cultivada está penetrada de inteligencia, y a su servicio, gobernada por la voluntad, y en su lugar propio, el corazón».

El libro, que consta de una introducción y siete capítulos, divididos a su vez en varios apartados, y concluye con un breve epílogo, se estructura, en un principio, a partir de tres preguntas que sirven como título a los tres primeros capítulos: ¿Por qué cultivar la imaginación? ¿Qué aporta la voluntad en el cultivo de la imaginación? ¿Qué aporta la inteligencia en el cultivo de la imaginación?

En el primer capítulo, Otero afirma que la imaginación es un regalo, y que, puesto que el ser humano está dotado de imaginación, ha de cultivarla y hacer un uso inteligente de ella. En su opinión, una imaginación no cultivada puede tener una influencia negativa en el proceso de percepción y suponer un obstáculo a la hora de estructurar el pensamiento.

En el segundo, sostiene que la voluntad es necesaria para la educación –ya Aristóteles, en *Acerca del alma*, dijo que «es posible educar la imaginación, regida por la voluntad»–, por eso, trata de determinar cual es el papel que ésta desempeña a la hora de cultivar la imaginación y aboga por

el desarrollo de una voluntad «fuerte, sana, libre y buena», que permita distinguir lo importante de lo urgente, y administrar correctamente el tiempo y el esfuerzo. En este sentido, opone voluntad esclava –la que está sometida al egoísmo y a la ignorancia– a voluntad libre –la que permite la superación de estas limitaciones personales–. Además, señala la importancia que tienen los valores y las virtudes en la motivación de la voluntad y, consecuentemente, en el cultivo de la imaginación.

Mientras, en el tercer capítulo, trata de determinar qué es lo que aporta la inteligencia en el cultivo de la imaginación. Otero cree que la imaginación y la inteligencia se necesitan mutuamente, porque un uso inteligente de la imaginación evita la evasión y posibilita la adecuación a la realidad. Considera que sólo la inteligencia permite evitar que realidad y ficción se confundan, y se produzca una «fragmentación de la realidad» y la consiguiente transformación de la sociedad en «sociedad espectáculo». Por eso, propone utilizar el binomio voluntad-inteligencia para hacer frente al peligro que supone el distanciamiento de la realidad y, en los dos capítulos siguientes, intenta determinar qué uso debe hacerse de la imaginación.

Para cultivar la imaginación, el principal apoyo ha de ser, a su entender, la voluntad –el primero es la inteligencia–, aunque sin olvidar el papel que desempeña la motivación y, sobre todo, la importancia de la auto-motivación. Además, el uso que ha de hacerse de la imaginación ha de ser no sólo inteligente, sino también «correcto y cordial». El hacer un uso correcto de la imaginación implica utilizarla para buscar el bien, y el éxito de esta búsqueda depende en gran medida de la voluntad, ya que ésta es la que permite que adecuemos nuestra conducta a nuestras prioridades. El lugar propio del uso cordial de la imaginación es el corazón, que desempeña un papel fundamental en las relaciones interpersonales y en la búsqueda de la felicidad.

«Y si la imaginación tiene como lugar propio el corazón, también ella estará presente en todos los acontecimientos de una existencia humana». Para realizar un uso cordial de la imaginación hay que tener en cuenta tanto las necesidades del individuo como su capacidad para dar, para aportar cosas a los demás y a la sociedad, en un acto de libertad y coherencia con su condición personal. La búsqueda de la armonía, el intento de integrar la inteligencia, la voluntad y el corazón, es el camino hacia una imaginación inteligente, correcta y cordial.

El sexto capítulo contiene una serie de sugerencias para cultivar la imaginación en familia, y en él se pone de manifiesto el papel que la familia puede desempeñar a la hora de proporcionar «consejos, sugerencias o asesoramiento» en un ambiente de confianza y respeto, en el que las preguntas tiene a veces tanta importancia como las repuestas, o incluso más. En este contexto, marcado por la intención de proporcionar ejemplos de imaginación cultivada, cobra especial relevancia la «ficción imaginativa, en sus tres géneros –novela, teatro y cine–», porque Otero considera que la importancia de la imaginación puede apreciarse sobre todo en el proceso de creación. Tal y como ocurría en los libros que componen la trilogía anteriormente citada, incluye como ejemplos transcripciones de diálogos pertenecientes a películas como *El club de los poetas muertos* y *Mi padre* y, también, fragmentos de obras de teatro, novelas e, incluso, biografías... Estos ejemplos permiten acercar la teoría a la vida cotidiana, son *ensayos de vida* que es posible asumir, proporcionando una magnífica oportunidad para ejercitar la imaginación.

Por otra parte, el último capítulo está destinado a señalar las posibilidades y las oportunidades del cultivo de la imaginación en una familia cristiana. Por ello, el propio Otero –que ya en la introducción dice que «quienes no tienen fe sobrenatural pueden dar por terminada la lectura del

libro al final del capítulo VI— considera que su lectura es una opción que interesará sólo a algunos lectores, aquellos que creen que «lo primero que santificó Jesucristo con su presencia fue un hogar». Intenta dar una definición de lo que es una familia cristiana, y defiende que ésta ha de ser una escuela de coherencia, en la hay que tener en cuenta la imaginación.

Finalmente, el epílogo constituye una interesante reflexión acerca de las virtudes y las carencias de la obra que nos ocupa. En él, el autor reconoce que faltan «fichas técnicas, casos, planes de acción, esquemas, diálogos, etc.» destinados a ejercitar la imaginación de modo que sea posible llevar a la práctica unas propuestas que, en esta obra, son sólo teóricas. Por eso, se compromete a poner a disposición del público una serie de documentos destinados a proporcionar a través de internet, material escrito complementario a aquellos que pretendan llevar a cabo proyectos orientados al cultivo de la imaginación.

No obstante, pese a las carencias que el propio autor señala y a que en el libro están presentes una serie de valores que no tienen por que coincidir con los de todos sus lectores, éste proporciona la inestimable ocasión de reflexionar acerca del papel de la imaginación en nuestras vidas, en nuestras familias y en nuestro sistema educativo.

Elena Rábago Alonso

RÜCKER-VENNEMANN, U.: *Aprender a estudiar. Técnicas para enseñar a los niños a concentrarse en los estudios*. Barcelona, Oniro, 2003, 142 pp. ISBN: 84-9754-046-8.

Es un hecho que la mayoría de los estudiantes de entre 8 y 15 años, hoy día, no

sabe estudiar. El mundo actual y su aceleramiento favorecen la dispersión y en la escuela se les ofrecen muchas materias pero apenas ninguna técnica para asimilarlas. Este libro de la pedagoga alemana Ursula Rücker-Vennemann pretende dotar a padres y profesores de recursos y estrategias para motivar a los alumnos y ayudarlos a estudiar en este mundo tan complicado en el que actualmente vivimos todos inmersos.

El libro reúne buenas técnicas para dominar el estrés y estrategias para la eficacia en el estudio procedentes de diversas disciplinas, incluso adaptando técnicas que se emplean en la formación de altos directivos o deportistas de élite. No se pretende crear «topalumnos», pero se ha buscado la mejor formación que se les puede ofrecer.

La autora se dirige a un adulto que, se supone, guiará al alumno en el aprendizaje de estas técnicas, aunque algún tipo de alumno pueda ser capaz de abordar el libro personal e individualmente. La estructura del texto permite, una vez conocidas todas las estrategias, elegir las que mejor se adapten a cada individuo.

Los ejercicios que Úrsula Rücker-Vennemann propone son de varios tipos o están pensados para después combinarlos en cada sesión. En primer lugar, propone *relajaciones y viajes fantásticos* para que los niños entren en contacto consigo mismos, reaviven sensaciones y recuerdos agradables, desarrollen pensamientos e ideas nuevas, se abran a la creatividad. Seguidamente presenta una serie de *ejercicios corporales*: estiramientos sencillos, respiraciones y masajes que estimulen la circulación, relajen la musculatura de cuello, nuca, hombros y espalda, corrijan la postura corporal y profundicen la respiración. Liberando las fuerzas que quedan obstruidas en estas tensiones las energías quedan disponibles para otras finalidades. Otro tipo de ejercicios no menos importante son los de percepción, cuanto mejor pueda percibir un niño su mundo, mejor lo

entenderá y más funcionales serán sus reacciones al mismo. Por último, lo que la autora viene a llamar fichas-fuerza supone una recreación del alumno de un momento positivo de su vida pasada que puede recrear cuando se encuentre bajo de energías para afrontar una tarea.

Todas estas técnicas sirven como metáfora de «llenar el tarro» que se emplea a lo largo de este libro. «El tarro» simboliza la reserva de energías o de fuerzas que precisamos para todas nuestras actividades diarias. De dónde sacarlas, cómo utilizarlas y cómo crear nuevas reservas, es decir, de cómo administrar todo esto es de lo que se trata. Las personalidades fuertes tienen en común que son conscientes de su valía y su riqueza interior, lo que les hace asumir esfuerzos, imponerse amablemente, ser creativas y desbordantes de ideas. La integridad, la honradez, la responsabilidad y la actitud afectuosa son otras de sus características. Y eso vale tanto para una persona adulta como para los pequeños. La riqueza interior de una persona es lo que determina que ella sepa (o no) amar y reír, resolver conflictos de manera pacífica, concentrarse en una tarea, creer en la realización de sus metas y sueños en la vida... Aprender es, aprender a vivir, y nunca es tarde para empezar a hacerlo.

Que profesores y padres ayuden a los niños reforzando su autoestima mediante mensajes positivos y de apoyo en vez de redundar en sus errores puede ser de gran ayuda para ellos, puesto que suelen realizar las expectativas que ponemos en ellos, incluso las negativas. De manera que, hacer una apuesta por las sugerencias positivas y de los premios a los aciertos, tendrá un efecto duradero hasta la edad adulta (por supuesto, sin confundir elogiar con consentir, claro).

Dado el carácter práctico del libro y su sugerente manera de presentar la cuestión, he aprovechado tener en casa una adolescente de 14 años para poner a prueba las técnicas de este libro, y como madre, puedo

decir que ha funcionado la propuesta y que ha sido un placer tanto para ella como para mi este juego de relajarse y concentrarse. Yo también he aprendido mucho de y con este libro y me parecería absolutamente recomendable que técnicas de este estilo se introdujeran en las aulas de los centros educativos españoles cuanto antes pues son mucho más efectivas que las técnicas de estudio tradicionales. Aquéllas no se ocupan apenas de conseguir que el alumno llegue ante el libro con una actitud abierta al aprendizaje y a la creatividad, con su «tarro abierto», como diría Ursula Rücker-Vennemann. Y una mente abierta y receptiva es, sin duda, el principio del éxito.

Victoria Malvar Ferreras

GALÁN, I.: *Actualidad del pensamiento de Sem Tob*. Madrid, Endimiión, 2003, 260 pp. ISBN: 84-7731-404-7.

Partiendo del olvido que aún soporta la cultura de Sefarat, –cuando no mal disimulado desprecio de oscuras raíces en la sociedad española–, nos trae Ilia Galán este trabajo sobre el pensador hispano-judío Sem Tob, cuyos Proverbios visita él, por fin, desde un enfoque filosófico bien distinto del filológico al que se ha sometido tradicionalmente a este autor, uno de los primeros en dejar su reflexión, sus meditaciones, en un castellano arcaico al que Sem Tob donó una primera floración filosófica no igualada en su tono, probablemente, hasta que, ya en español maduro, Baltasar Gracián compusiera el Oráculo Manual y Arte de Prudencia. La relevancia de Sem Tob es, pues, triple: poética, filológica y filosófica. Pero lo que le otorga una estremecedora actualidad es, sin duda, la vertiente filosófica ya

que su pensamiento, por estar moldeado sobre la duda constante, nos revela que nuestras propias incertidumbres, ante un ámbito donde lo estable escasea, han sido ya pensadas, medidas, meditadas con la modestia de quien está convencido de que la humildad cognoscitiva, a la hora de formular proposiciones sobre el mundo que nos rodea, es la primera condición que nuestra limitada experiencia de las cosas nos impone.

Pero, en cualquier caso, no estamos hablando tanto de un relativista como de un escéptico que, anclando la genealogía de su estirpe intelectual en Epicuro, busca los modos de un mejor vivir, en el que pudiera establecerse una jerarquía de lo óptimo. Pues relativo, cambiante y contradictorio es el comportamiento humano, mas no el juicio moral que tales acciones nos merezcan. Y esto es algo que no sólo sabemos de un modo intuitivo sino que, en múltiples ocasiones, somos capaces de formular intersubjetivamente. Pero de Sem Tob, un racionalista dentro de la tradición judía de su época, sobre cualquier otro aspecto, destaca la posibilidad de mejora del ser humano. Por tal razón, cité antes a Baltasar Gracián. Mas no una mejora grupal o social, basada en regulaciones normativas sino un crecimiento moral e intelectual del que cada persona es dueña y responsable, aunque sea una potencialidad colectiva e inherente al ser humano. En este sentido, la obra de Sem Tob posee no sólo los aspectos poéticos, filológicos y filosóficos mencionados sino que, además, engarzando unos elementos con otros y edificando el sentido total de los Proverbios, permanece como basamento una clara intención pedagógica: las reflexiones de Sem Tob se dirigen a quien, como su autor, siga creyendo que aun en las más tenebrosas circunstancias el hombre puede librarse de ser la peor de las bestias. Y para ello no queda otra opción que confiar en el individuo que, sólo y anónimo, frente al nietzschano crecimiento de los desiertos,

continúa cultivando los jardines de la inteligencia.

Ardua ha sido, a tenor de la bibliografía citada y del grado de detalle e información aportada, la labor de Iliá Galán a la hora de dar forma a este ambicioso trabajo no sólo de investigación sino de recuperación. Descontando la aportación que nos hace, desde el punto de vista filosófico, al ofrecernos en cada capítulo las claves que caracterizan a las reflexiones de Sem Tob, me gustaría subrayar la interesante investigación histórica con la que nos introduce en los sucesos que condicionaron la biografía y, sin duda, el pensamiento del autor. Cabe destacar también la introducción que a la cultura judeo-española se lleva a cabo en esta sección del libro, pues esta cultura, así como la persecución, con limpieza étnica incluida de la que fue víctima, sigue siendo lo suficientemente ignorada en España, formando apenas parte de los planes de estudio académicos. Con esta aportación, que intenta revivir la memoria de un autor al que nunca debimos olvidar, Iliá Galán rompe afortunadamente con la pesimista advertencia de Jünger, quien nos advirtió que «con el progresivo deterioro de la cultura podría llegarse a temer la gloria póstuma como producto de una selección negativa». No será así con Sem Tob. Y aquellos que alberguen alguna duda sobre la importancia filosófica del personaje que comiencen por leer el prólogo de José Luis Abellán.

Herminio Andújar

GIMENO, J.: *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003, 252 pp. ISBN: 84-7112-487-4.

Después de la lectura atenta del nuevo libro del profesor Gimeno, por más que lo

pienso, no llego a comprender el sentido último que pueda tener. En primer lugar porque, desde la defensa de la escuela pública, pretender «deconstruir» al alumno es «atacar» lo que ha sido su propia creación: el alumno, en efecto, ha sido creado por la escuela pública, en el «internamiento» –vamos a ponernos «foucaultianos»– de una escolaridad obligatoria, progresivamente prolongada. Si no es éste, sino sencillamente subirse al «carro postmoderno», estimo, supondría una ruptura con lo que ha sido la trayectoria del autor, que se ha inscrito siempre en una defensa clara de los ideales ilustrados –y, por ello, modernos– en educación, aunque ahora podamos considerarlos una «retórica moderna». Si no es ninguno de los dos anteriores, sino simplemente reivindicar la igualdad del alumno, para que no sea considerado «menor», como parece ser una línea directriz, a un autor que ha empleado tanto en los últimos tiempos a Hannah Arendt, convendría recordarle aquello de su célebre ensayo de que «es absurdo tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada», renunciando a la responsabilidad que, como adultos, tenemos por el mundo. Curiosamente, para un autor que tantas referencias ha hecho a Arendt en otros textos, no aparece citada una sola vez en este libro. Si, finalmente, lo único que se pretende es tratar uno de los polos del «triángulo didáctico» –alumno, contenido, profesor– que, en los últimos tiempos, no ha sido tratado suficientemente, esta perspectiva didáctica –estimo– está simplemente ausente.

En un largo capítulo segundo se revisa, con variada argumentación, cómo los adultos han ido construyendo discursiva y socialmente la condición de la infancia, vinculada a la imagen de ser menor y, por tanto, inmaduro. La narrativa occidental ha creado al «alumno», en la doble condición de menor y escolarizado. Se dibuja una historia de la infancia a través de las imágenes que, desde diversas representaciones,

prácticas y disciplinas, han ido construyendo lo que el adulto ha hecho del alumno en tanto que menor. En el camino –considerado positivo o progreso– de llegar a ser adulto, desde la mirada evolutiva, el niño ha sido clasificado según cuerpo, la edad, el desarrollo psicológico. Igualmente han dominado un conjunto de imágenes negativas, asociadas en gran medida al cristianismo, del niño como encarnación del mal, al que hay que educar «para su propio bien», que decía el Sócrates de Platón.

El asunto es a dónde nos lleva esta constatación, que el autor ejemplifica de variados modos. Así, en un determinado momento (pág. 58), dice el profesor Gimeno que, al escolarizar al menor, se está «prolongando su condición social adjudicada de ser menor. A cambio se le propone que esa segregación sea percibida como la etapa para las adquisiciones necesarias para ser adultos y entrar en el mundo de éstos», dejándolos –mientras tanto– en un cierto *apartheid*. Uno se pregunta, extrañado por este enfoque, si –dada dicha crítica– lo que se pretende es acabar con la escolaridad, culpable de consolidar la condición de menor o, sencillamente, consolidar a los niños como adultos y, seguramente, para que funcione, infantilizar a los adultos (según el mensaje evangélico de «sed como niños»). A dónde nos conduce este tipo de discurso es, considero, completamente incierto, máxime –como señalaba– desde la defensa de la escuela pública, como creación de la modernidad ilustrada. Por lo demás, como reconoce el propio autor, esta argumentación choca con la revalorización de la infancia y juventud que ha operado en las últimas décadas.

Se resalta a lo largo del libro: «partimos del supuesto de que la idea de infancia, la de menor o la de alumno son creaciones nuestras, radicadas en realidades culturales discursivo-prácticas desde las que dotamos de significado a esas categorías» (pág. 124). Si bien es un supuesto ampliamente compartido, no toda la realidad es una realidad

socialmente construida. Como señala Searle (cfr. *La construcción de la realidad social*), habría «hechos brutos» independientes de los deseos, creencias y necesidades cognitivas de los humanos. Entre éstos estarían algunos (el hecho mismo de ser desvalido, amamantar a las crías, enseñar a comunicarse, precisar el cuidado de padres o adultos, etc.), que compartimos ampliamente con otras especies animales. No en vano Hannad Arendt situaba la esencia de la educación en la natalidad, en el hecho mismo de que haya nacidos que tienen que ser introducidos en el mundo adulto.

Si la Primera parte se ha dedicado a «el sujeto que será escolarizado», considerado como menor; la Segunda, compuesta por tres capítulos, se dedica a «el sujeto es escolarizado», convertido en alumno. Se realiza un recorrido histórico de las maneras de educar a los menores en la familia, en primer lugar, y en otras instituciones, principalmente la escolar, como extensión o delegación de la educación familiar, mostrando –al tiempo– el proceso de individualización que comporta en la configuración del sujeto, diferenciado según el sexo. Tema foucaultiano por excelencia es el «control» de los individuos por las instituciones, en unas relaciones de poder, a través de todo un orden regulativo de comportamientos, espacios y tiempos. Manuales de buena conducta, *Ratio Studiorum* o *Guía de las escuelas cristianas* de La Salle, que se traen a comentario, lo muestran elocuentemente, aun cuando las modernas pedagogías hayan instaurado otros controles más invisibles. La lectura y escritura, así la oralidad del docente y la escucha paciente del discente, son sometidas a un proceso de deconstrucción para mostrar cómo han contribuido a construir un determinado tipo de alumno.

Si ser alumno va asociado a ser menor también, cuando la condición de alumno se prolonga a lo largo de la vida, es el adulto el que recupera la condición de alumno.

En una sociedad del conocimiento los muros de la escuela se rompen, pues las nuevas tecnologías permiten a los ciudadanos acceder libremente a la información y el aprendizaje puede ocurrir no sólo en un lugar y tiempo determinado, ni limitado a una edad determinada de la vida. Las fronteras entre la infancia y la adultez se rompen, pudiendo afirmar la tesis de la muerte de la infancia. La desaparición de la niñez o muerte de la infancia, en efecto, fue enunciada hace unos años por Neil Postman y ha sido ahora situada ampliamente por David Buckingham en el contexto de la era de los medios electrónicos.

El capítulo quinto y último se dedica a las pedagogías innovadoras en su intento de hacer una educación «a la medida del alumno». Aquí el orden del discurso se transforma, pues presentar propuestas innovadoras supone tener en cuenta el propio orden escolar, «ya que no renunciamos al papel normativo que creemos debe tener la educación proporcionada por las escuelas», afirma (pág. 223). Incluso, a la hora de buscar salidas a la situación, escribe (pág. 230) «quizá habríamos de ser más coherentes con el proyecto ilustrado, revitalizarlo y hacer una nueva lectura del mismo a la luz de las nuevas condiciones sociales». Confieso que, según mi lectura, estas afirmaciones –congruentes con las que siempre ha mantenido al autor– están en contradicción con algunos análisis de los capítulos anteriores. No obstante, el programa presentado es «minimalista», conformado por algunos principios obvios que cualquier educación, a la altura de nuestro tiempo, no puede renunciar, eso sí pretendiendo hacer más significativo el papel cultural de las escuelas en el mundo de hoy. La contradicción está en que proceden de una tradición escolar moderna, que justamente antes se ha tratado de deconstruir. Y es que, como declara en la última página, «estamos llamados, pues, a inmiscuirnos en la vida de los alumnos, siendo consecuentes con las posiciones que mantuvimos respecto al desarrollo de los

menores». Pero ser consecuentes con estas posiciones postmodernas supone renunciar al modo moderno de educar a los menores. Las formas más «progresadas», como diría Agustín García Calvo, son modos más sutiles de controlar el alma infantil, como mantiene Popkewitz. Al respecto, la última tabla del texto lo ejemplifica elocuentemente: si hay principios de enseñanza-aprendizaje en la pedagogía tradicional y moderna, cuando queremos formularlos en la pedagogía postmoderna sencillamente no contamos con (casi) ningunos.

El análisis foucaultiano y deconstructivo de la escuela cuenta con una tradición en España, que acometieron en su momento con perspicacia y maestría Julia Varela o Fernando Álvarez-Uría en primer lugar, pero también otros muchos, como Jaume Trilla en sus *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (1985). Hoy, sin embargo, los tenemos ya un tanto superados en nuestro contexto, no así en el norteamericano por haber entrado mucho más tarde. Mostrar la relatividad de creencias y supuestos asentados es una tarea necesaria, para encarar de modo más libre el futuro. Este es el valor del libro. La cuestión preocupante, que hemos señalado antes, es si por acogerse a los enfoques postmodernos de la modernidad, podemos tirar al niño con el agua de la bañera, no siendo posible recuperarlo después.

Antonio Bolívar

LATORRE BELTRÁN, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2003, 138 pp. ISBN: 84-7827-292-5.

Hoy en día nadie pone en tela de juicio que la época social por la que actualmente

atravesamos se caracteriza esencialmente por sostener un entramado social bastante complejo en el que la cultura no se distribuye de forma uniforme y se define por estar compuesta de una miríada de conocimientos, actitudes y saberes que la hacen recibir el sobrenombre de cultura mosaico. No sólo eso, sino que la heterogeneidad de hombres y mujeres que entran dentro del abanico de personas educables formalmente se ha dilatado considerablemente en los últimos años con lo que un conocimiento homogéneo y rígido igual para todos no es viable. El respeto a las características personales, sociales y étnicas de las personas da entrada a una visión postmoderna en la que aparentemente todo puede ser válido mientras no se vulneren ciertos valores democráticos compartidos por todos. Finalmente, el gran caudal de información que abastece las redes sociales hace que se le tilde bajo nombre de sociedad de la información en la que poseer ésta ya no es lo importante sino poder seleccionarla y manejarla en función de unos propósitos determinados. Con este panorama social, la educación como sistema subsocial se ve afectada por las grandes convulsiones y cambios macrosociales y lógicamente no se siente ajena a todo ello. Por tanto, el principal problema que ve necesario resolver es esquivar el esclavismo de la lógica positivista que habla de la determinación de objetivos y concreción de los mismos para toda la población que ni mucho menos puede compartirlos ya que no abarca todo el dilatado espectro de intereses, diferencias y conocimientos de los alumnos. Por tanto el profesor actual no puede ni debe esperar a ser ejecutor de principios universales derivados de investigaciones externas, que ve materializados en decretos y prescripciones legales, sino que ha de adaptarse a toda esa variedad jardín a la que se enfrenta para dar respuesta a las demandas que socialmente le son determinadas. Ello hace que la profesión se haga sin duda más compleja y que

tenga que abrazar otro paradigma más acertado para la multitud de solicitudes que se les remiten a los docentes. Este nuevo paradigma es el de la investigación-acción y ha sido ampliamente desarrollado por autores como Dewey, Schön, Elliott, Kemmis, McTaggart, Putnan y Borko entre otros.

De esta tesis educativa es de donde parte Antonio Latorre, que, avistando este nuevo fenómeno en educación, trata de concretar los presupuestos básicos de la investigación-acción y los modos de proceder bajo este modelo. Por tanto, en este libro podemos encontrar un excelente medio para iniciarnos en el conocimiento de este enfoque de la investigación-acción, y además disponer de un instrumento idóneo para operar en la práctica con él. En este libro no sólo se nos presenta de forma ordenada y clara cuáles son los conceptos y posturas epicéntricas en este modelo, sino que además no se aleja de brindar una visión práctica de estos procesos ofreciéndonos los modos y maneras de llevarlos a cabo en el entorno del aula. Finalmente nos ofrece dos estudios experimentales al final del libro en el que podemos encontrar datos de un proceso de investigación-acción llevado a cabo por un grupo de profesores.

En este sentido creemos que no se limita a ser un compendio del conocimiento existente sino que va más allá para procurarnos modos de actuar y experiencias que nos hagan entrever la lógica interna que subyace en estos procesos.

Como argumento central que se sostiene a lo largo de todo el libro destaca la nueva visión de la profesionalidad docente que emite el autor, en la que el práctico se instala como un profesional activo y comprometido con su trabajo, que analiza y reflexiona críticamente las vicisitudes y problemas que se le plantean en su aula con una finalidad ante todo pragmática: pretende cambiar en primer momento la situación que le preocupa y después explicarla de un

modo más o menos plausible. En este sentido se apuesta por un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos. Por tanto, se intenta soterrar la visión de un docente técnico que aplica mecánicamente una serie de estrategias de actuación surgidas de investigaciones paralelas al mundo real al que se enfrenta. Se defiende entonces un docente no pasivo, que no disocie los medios (verificados desde la investigación académica) con los fines (lo que pretende conseguir con sus alumnos), para mostrar un docente que integra ambos elementos, puesto que emergen de su propia reflexión en la acción. Es un docente investigador capaz de diseñar programas de auto-perfeccionamiento, analizar su experiencia cargada de valores, actitudes, simbologías, sentimientos e intereses personales y sociales.

Una vez expuestos de forma somera los puntos centrales que arguyen la exposición de Latorre nos gustaría detenernos en ofrecer al lector una sinopsis más detallada de los temas y descriptores sobre los que versa este libro. Así pues esta obra se estructura en cuatro capítulos.

En el primero «el profesorado como investigador» se consideran las funciones de la docencia y de la investigación como tareas nucleares en la profesión docente. En este capítulo también se discuten conceptos de gran trascendencia en el mundo de la investigación tales como las relaciones entre teoría y práctica, la enseñanza y la investigación como las nuevas y necesarias competencias docentes y la manera de compaginarlas además de ofrecer un recorrido por las autores más relevantes en el modelo de la investigación-acción.

En el segundo capítulo, «la investigación acción», se presenta las líneas maestras que dan trazón a este paradigma y cuál es la metodología a seguir. Se describe la naturaleza de la investigación-acción y los

diferentes modelos que la literatura ofrece para ponerlo en práctica.

En el tercer capítulo, uno de los más interesantes a nuestro parecer, se describe paso a paso y rigurosamente el modo de elaborar un proyecto de investigación-acción (identificación del problema, plan de acción, la acción, observación de la acción y reflexión) los materiales y técnicas de recogida de datos que podemos utilizar y cómo elaborar el informe final de la investigación.

En el cuarto capítulo, «Experiencias de investigación acción» se recogen dos experiencias de investigación-acción realizadas sobre temas y niveles educativos diferentes. Pero aun así nos aportan una visión sin duda cercana de lo que supone hacer efectiva este tipo de investigación. En el primer estudio una profesora indaga sobre cómo coordinar y organizar el trabajo grupal que se da en el aula para conseguir un mejor clima a fin de favorecer las interacciones entre alumnos y alumnos-profesor. En el segundo estudio nos muestra una práctica realizada por un grupo de docentes de la República Dominicana en la que pretenden mejorar su práctica profesional a partir del desarrollo de estrategias basadas en el aprendizaje dialogante y cooperativo. Analizan sus efectos y el impacto de la propuesta en sus aula.

Poco resta decir de este interesante libro, que no sólo se adentra de una forma concreta y decidida en el complejo modelo de la investigación-acción sino que didácticamente sigue una exposición en todo momento clarificadora de lo que constituyen los procesos implicados en este modo de actuar, y si se nos permite, también de ser. No obstante cabe añadir que quizá Latorre podría habernos hablado de algunas de las dificultades que entraña el poner en marcha este modelo, ya que creemos que este es uno de los aspectos menos desarrollados en la literatura de este campo.

Juan José Mena Marcos

ISLA, J. F.: *Cartas familiares y escogidas*. León, Instituto Leonés de Cultura, 2003, 297 pp. ISBN: 84-95702-27-4.

El tercer centenario del nacimiento del Padre Isla (Vidanes, 1703 - Bolonia, 1781) ha dado lugar a distintas conmemoraciones, entre ellas un Congreso Internacional organizado por las Universidades de León y de Valladolid y por el Instituto Leonés de Cultura, cuyo Director, Alfonso García Rodríguez, aportó, además de estímulos de todo tipo, la publicación facsimilar de las *Cartas Familiares* de Isla editadas en Barcelona en 1884 (Biblioteca Clásica Española).

Puede decirse que la memoria del P. Isla parece haber quedado circunscrita a la *Historia del Famoso Predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, con olvido de otras facetas de su obra de no menor interés, como estas *Cartas Familiares*, en realidad una selección de los seis tomos que a finales del XVIII editó su hermana María Francisca. Hoy –y no sólo hoy– tiende la crítica a alabar estas cartas que fueron escritas no con afán de que las conocieran todos, sino referidas al ámbito familiar de su hermana, ya nombrada, y de su cuñado, Nicolás de Ayala. Ante la posibilidad de que sus amigos publicaran sus cartas, el Padre Isla se despachaba así, no sin gracia: «¡Imprimir unas cartas escritas sin cuidado, de golpe, ninguna erudición, las más familiares, casi todas de confianza, y todas, sin casi, ligerísimas! ¡Imprimir unas cartas de estilo alegre, de alusiones festivas, de gracias frescas, de dictámenes francos, y de un jesuita! ¡Qué poco saben ustedes el berenjenal en que se meterían!». Su hermana María Francisca no opinaba igual y pronto se dio cuenta del valor de aquellas epístolas que su hermano de sangre le escribía. Por suerte, el Padre Isla, que fue

un verdadero polígrafo y un escritor que no dio tregua a la pluma; fue hombre muy entregado también a la carta, pues era la manera de saber algo de aquellos a los que quería y, a la vez, de proporcionarles noticias suyas, de su vida, tan agitada en sus últimos años. Debido a ello podemos contar con biografías solventes del gran escritor jesuita.

No es nuestra literatura tan abundante en lo epistolar como para dejar de lado el importante legado de Isla. Se ha elogiado la mezcla del hombre culto y la expresión espontánea; y no menos la abundancia de noticias que de ellas se desprenden: costumbres de la época, algunos entresijos de la política, vivencias en el exilio que Isla tuvo que padecer con los demás padres de la orden jesuítica, etc. La pluma de Isla brilla con una gracia natural inimitable; su espíritu franco, su naturalidad, aspectos íntimos de la vida de cada día... Caso González escribió en su día que las cartas familiares de Isla «son una auténtica delicia, un vivísimo retrato del hombre extraordinario que era Isla, aparte de un manantial de noticias de todo tipo». Alfonso García lo indica en la presentación de la edición facsimilar: «Es necesario subrayar que la lectura de sus cartas es un verdadero gozo. Por su gracia y espontaneidad. Por el juego del tono que en ellas emplea, entre irónico y serio. Por la soltura y naturalidad que se respira, siempre en la línea de escribir como se habla, con cuidado. Porque, en fin, como no podía ser de otra forma, estos textos se convierten en verdadero documento de hechos puntuales, de constatación de algunas formas de vida de la época y en testimonio de ciertos registros lingüísticos de aquella centuria en que se entrelazan y confrontan los conceptos tradicionales y las nuevas tendencias».

***Isabel Cantón Mayo y
José Enrique Martínez***

MURILLO, F. J. (Coord.): *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, Convenio Andrés Bello/CIDE, 2003, 467 pp.

El Convenio Andrés Bello y el Centro de Investigación y Documentación Educativa nos ofrecen un interesante volumen sobre un tema, la eficacia escolar, hasta ahora poco estudiado y sobre el que no hay mucha literatura en castellano. Y la novedad se presenta, además, con un atractivo diseño que nos conduce a un no menos llamativo índice.

El Convenio Andrés Bello es un organismo internacional, de carácter intergubernamental, cuya misión es favorecer el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Para ello busca generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros; esto es, de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Tal y como se recoge en su contraportada, esta publicación pretende «mostrar qué se hace sobre eficacia escolar en Iberoamérica». Y ello siendo fiel a la denominación de este movimiento de investigación, a pesar de que el término *eficacia escolar* genera importantes reticencias en el ámbito latinoamericano. Javier Murillo explica en la introducción el porqué de esta reserva y aporta interesantes argumentos para no confundir la eficacia escolar con estudios de eficiencia o productividad educativa. Pero, sobre todo, muestra la conveniencia de definir claramente los conceptos y de no utilizar otra nomenclatura que la que

reconoce la comunidad internacional. Porque es sólo esto lo que nos va a permitir conocer lo que se hace en otros ámbitos pero, también, dar a conocer a investigadores del resto del mundo lo que se está haciendo sobre este tema en Iberoamérica.

El punto de partida de este volumen es el análisis de distintas revisiones de investigación sobre eficacia escolar, las cuales parecían indicar una importante carencia de trabajos sobre el tema no sólo en Iberoamérica sino, incluso, realizados por investigadores iberoamericanos. Así, las escasas referencias a países en desarrollo están realizadas por autores de Estados Unidos, Países Bajos, Australia o Reino Unido, países que tradicionalmente han liderado esta corriente de investigación. Sin embargo, la *Revisión Internacional del Estado del Arte* que aquí se presenta ha demostrado no sólo que el número de estudios sobre eficacia escolar realizados en Iberoamérica es amplio, sino también que su calidad es alta y que hay equipos consolidados con investigadores capaces de desarrollar importantes trabajos. Como botón de muestra, algunos de los que ya están en curso: la *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE)¹, la *Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE)² o la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE)³. Todas ellas iniciativas relacionadas, de una u otra manera, con la revisión internacional sobre Eficacia Escolar que aquí se presenta (por ejemplo, este volumen fue el punto de partida teórico para la IIEE y los autores de los capítulos correspondientes forman parte de los equipos de investigación).

La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte se divide en dos partes. La primera es un estudio comparado

que parte de aspectos generales para llegar a los más concretos: comienza con la situación de la educación y de la investigación educativa en Iberoamérica, continúa con la presentación del movimiento de investigación de Eficacia Escolar y finaliza con las principales contribuciones que la investigación educativa iberoamericana hace al análisis de esta corriente de investigación.

Sin por ello infravalorar esta primera parte del libro, podríamos afirmar que el segundo bloque constituye el meollo de la cuestión, esto es, su verdadera esencia. Investigadores de los países de Iberoamérica que forman parte del CAB junto con Argentina, México y Paraguay, todos ellos conocedores del movimiento de Eficacia Escolar y de su desarrollo, pusieron manos a la obra para identificar los trabajos de investigación realizados sobre el tema, los investigadores o equipos principales, etc. De esta forma, la información encontrada por cada uno de ellos ha sido desigual en cantidad y calidad (como diferentes son los países) y, aunque el esquema de partida fue común, los capítulos son tan dispares como corresponde a la diversidad de la situación sobre este tema en la Región.

Llegados a este punto aseguramos al lector que, si valiosos son los resultados encontrados, no lo es menos su bibliografía, un valor en bruto para todos aquellos que deseen profundizar sobre el tema. Son, en total, más de 700 referencias bibliográficas (libros, artículos, investigaciones y, también, documentos inéditos), recogidas al final de cada capítulo. Algo que, si bien dificulta la visión global, facilita la localización de las publicaciones más relevantes en cada país.

Es éste un volumen de gran interés para los estudiosos de la Eficacia Escolar, no sólo por su labor de compilación de los trabajos realizados en una zona geográfica

(1) Para más información, consultar <http://www.virtualmedia-i.com/cab/flashversion/iiee/index.html>

(2) <http://www.ice.deusto.es/RINACE/>

(3) <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/default.htm>

escasamente tenida en cuenta sino también por los resultados obtenidos. Como ya se ha comentado más arriba y en contra de lo que la literatura internacional indicaba, los distintos autores han encontrado una buena cantidad de investigaciones sobre eficacia escolar de alto nivel, cuyo número aumenta con los años, así como equipos de investigación consolidados capaces de continuar en esa línea de crecimiento. Asimismo, se ha constatado que los factores que en Iberoamérica parecen determinar la eficacia escolar coinciden en gran medida con los hallados en otros contextos, pero que existen también diferencias. Esto lleva a pensar que es necesario seguir trabajando en la Región, ya que los estudios internacionales pueden servir como punto de partida pero no pueden ser la única referencia para la toma de decisiones.

En resumen, una obra que recopila, de forma clara y ordenada, muchas de las investigaciones sobre Eficacia Escolar que se han llevado a cabo en Iberoamérica hasta el momento. Y, además, escrito por profesionales de primera línea en este campo. Es, sin duda, una obra de referencia clave para los estudiosos del tema; pero, sobre todo, un punto de partida sobre el que continuar avanzando.

M^a Lourdes Hernández Rincón

ESTEBAN ORTEGA, J.: *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, 224 pp. ISBN: 84-9742-051-9.

En el marco de la colección «Memoria y crítica de la educación» de la Editorial Biblioteca Nueva, que dirige el profesor Agustín Escolano, catedrático de la Universidad de Valladolid, aparece este libro que confirma

la actualidad de la hermenéutica como una de las corrientes de pensamiento con mayor aceptación en el mundo contemporáneo. En consecuencia, no resulta extraño que Joaquín Esteban –que es un buen conocedor de la filosofía de Emilio Lledó a quien ha dedicado una monografía (*Emilio Lledó. Una filosofía de la memoria*, 1997)– haya aplicado la hermenéutica a la pedagogía, al partir de la consideración de la experiencia educativa como experiencia hermenéutica.

No por casualidad, Lledó –discípulo de Gadamer en Alemania– publicó el año 1963 en la *Revista de Filosofía* la recensión de la monumental obra *Verdad y Método*, cuyo original había aparecido tres años antes dando así a conocer la filosofía gadameriana en España. En otro orden de cosas, conviene destacar que el mismo Gadamer dictó –pocos meses antes de morir, exactamente el 19 de mayo de 1999– una conferencia de claro interés pedagógico-hermenéutico con un título que recuerda la tradición de la *Bildung* neohumanista: *La educación es educarse* (Barcelona, Paidós, 2000). Desde aquí queda claro que educar implica entender la experiencia educativa reflexivamente, es decir, poner a funcionar dialógicamente el pensamiento, con lo cual Gadamer nos indica que la única posibilidad para hacer florecer la verdad es permanecer atentos en el camino, es decir, en el diálogo. Y ese diálogo necesita de la memoria porque –en último término– educarse es mirarse a través de los ojos de la memoria y sustentándose en ella rescatar el comprometedor saber práctico con el que situar nuestra siempre parcial interpretación del mundo.

De hecho, el autor –después de elaborar varios artículos sobre la cuestión– nos presenta en este libro una filosofía hermenéutica de la educación que tiene la virtud de conectar la memoria, la hermenéutica y la educación. De alguna manera, la obra pretende poner de manifiesto las limitaciones de una concepción de la Modernidad

restrictiva con la historia y, por ende, con la memoria. La Modernidad –pedagógicamente hablando– se ha caracterizado por defender la desmemoria en el campo de la educación, lo que ha generado –además de un pensamiento cosificado y ahistórico– una derivación instrumental de la razón que se manifiesta en el presentismo postmoderno abocado al ahora y aquí. Sin embargo, el retorno de Mnemosyne no es un simple retornar sino un constante impulso hacia la radical novedad al integrar la experiencia con la expectativa, es decir, lo que aconteció con el futuro espezanzador.

Efectivamente, la racionalidad moderna al interesarse desmesuradamente por la productividad experimental ha mostrado una actitud contraria hacia un pensar rememorante que destaca la dimensión narrativo-hermenéutica de la vida, que así se ha visto ocultada o desdibujada bajo diversas acusaciones de irracionalismo al defender la dimensión retórica de la verdad. De hecho, la dimensión retórico-narrativa del pensamiento ha sido tradicionalmente marginada en el contexto exclusivista del racionalismo lógico-conceptual occidental que ha olvidado que el hombre se hace interpretando, leyendo, explicando y comprendiendo en el diálogo. Pero a modo de reacción ante este estado de cosas que ha potenciado la sociedad de lo efímero, el pensamiento post-ilustrado ha recuperado la memoria con la intención de revitalizar, justamente, esta dimensión narrativo-hermenéutica olvidada por la moderna racionalidad científica, instrumental y dominadora que ha colonizado también la esfera de las Ciencias de la Educación que así se han visto sometidas a un reduccionismo positivista, derivado del esquema epistemológico de las ciencias naturales. De acuerdo con las propuestas de Antonio Valleriani (*Verso l'oriente del texto. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, 1995; *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonte*

progettuali di pedagogia e di didattica narrativo/ermeneutiche, 1999) Esteban Ortega afirma que el discurso educativo es de naturaleza esencialmente retórica: la acción educativa está consolidada por el sustento de la experiencia y de la memoria y se temporaliza narrándose, por lo que no puede regularse lógicamente ya que únicamente puede ser contada.

No parece que sea ningún disparate si situamos la obra que nos ocupa en la perspectiva de las ciencias del espíritu (Schleiermacher, Ranke, Droysen, Dilthey), también llamadas ciencias de la cultura (Cassirer) que se distinguen por destacar el papel de la comprensión ya que la vida humana resulta inseparable de la dimensión histórica y cultural. Por extensión, la pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se desarrolló en Alemania después de la Primera Guerra Mundial (1914-18) siendo cultivada desde las cátedras universitarias de la República de Weimar (Nohl, Flitner, Spranger, Litt, etc.), siendo liquidada por el nacional-socialismo a partir de 1933. Después de la Segunda Guerra Mundial esta pedagogía quedó postergada en beneficio de otros planteamientos discursivos (neopositivistas, marxistas, pragmatistas, funcionalistas). Hoy se puede considerar a Gadamer como uno de los máximos defensores de la viabilidad de esta pedagogía científico-espiritual que pretende recuperar –como hizo Dilthey en el siglo XIX– la importancia de la comprensión (*Verstehen*). A partir de aquí, la experiencia de verdad adquiere para las ciencias humanas connotaciones propias que han sido olvidadas por la racionalidad instrumental. Por ello, y aprovechando este potencial metodológico, se recurre a la experiencia hermenéutica que nos abre al mundo entendido globalmente, en su totalidad (*Gestalt*), a un mundo implicado con la vida (el *Lebenswelt* husserliano), con la historia y con el ejercicio de nuestra proyección esperanzada sobre lo que seremos en el

futuro. Dicho de otra manera: la acción pedagógico-hermenéutica posibilita la lectura del mundo partiendo de la experiencia, abriéndose además a la expectativa.

A medida que se consolida la obra de Gadamer, con su urbanización de la provincia heideggeriana, se asiste a una rehabilitación de esta línea de pensamiento pedagógico hermenéutico que, al recuperar la fuerza del platonismo (esto es, de la memoria y del lenguaje), destaca la lectura hermenéutica de la experiencia educativa. No hay que perder de vista que la memoria platónica no estriba únicamente en volver la vista hacia un mundo eidético verdadero del que ya hemos participado para regocijarnos en la visión de lo originario, sino que también es aspiración de seguir descubriendo. Así pues, frente a la objetivación de las ciencias naturales que busca explicaciones claras y distintas (*more cartesiano*) a través de un lenguaje unificado (neopositivismo), la pedagogía de las ciencias del espíritu busca la comprensión si bien, a partir de Heidegger, la comprensión pasa a entenderse como un autocomprenderse que –pedagógicamente hablando– Gadamer formuló en su expresión «educar es educarse». En realidad, esta expresión puede entenderse como el retorno educativo que la experiencia realiza sobre nosotros mismos en el proceso autoconstituyente de reconocimiento retórico-dialógico y de formación que se basa –en último término– en la circularidad ontológica de la comprensión.

Ahora bien, esta pedagogía hermenéutica también se abastece –de acuerdo igualmente con la filosofía de Gadamer– de la dimensión crítica de la memoria que hace posible una experiencia educativa que mira siempre al futuro. Y si así sucede, se debe precisamente al hecho que la filosofía hermenéutica no está nunca acabada del todo –con lo que se niega la clausura hegeliana–, ya que sigue constituyéndose permanentemente en virtud de una tarea infinita de interpretaciones que surgen del

juego que se establece entre la historicidad, la memoria, el lenguaje y el diálogo. Se ha de partir, por tanto, del habitáculo temporal de la historicidad, pero ante todo de su soporte lingüístico porque siempre estamos inmersos en el lenguaje. De hecho, el lenguaje no nos pertenece, sino que gracias a él conseguimos reconocernos como pertenecientes a un mundo: tener un lenguaje implica tener un mundo y tener un mundo-lenguaje supone un proceso vital en el que la comunidad se representa mediante la dinamización lingüística del mutuo entendimiento.

El libro que nos ocupa se divide en nueve capítulos que, a su vez, se estructuran en tres partes que contemplan, respectivamente, los siguientes puntos: 1) Memoria y educación; 2) Cultura, hermenéutica y educación; 3) Tragedia y edificación hermenéutica. De hecho, nos encontramos ante una obra que combina la filosofía con la reflexión educativa y que tiene el acierto de recuperar para la pedagogía la obra de H. G. Gadamer, uno de los pensadores más longevos del siglo xx (1900-2002), cuyo pensamiento ofrece muchas posibilidades para el nuevo siglo que acabamos de iniciar. En efecto, al enfatizar la importancia del lenguaje –la verdad se da «empalabrada», dirá Gadamer, al señalar que no hay ningún tipo de verdad si no se habita un universo lingüístico– la hermenéutica aboga por un pensamiento abierto y divergente que, desde el filtro del sentido común y de la virtud aristotélica de la *phronesis*, ofrece muchas posibilidades educativas. Si en la filosofía contemporánea se constata la presencia de un giro hermenéutico, no seremos nosotros los que neguemos la existencia de un giro similar en el ámbito de la pedagogía. Y ello más todavía si pensamos que el siglo xxi ha de ser un tiempo para la alteridad, es decir, para construir una pedagogía dialógica que se singularice por la apertura hacia el otro: educarse es educarse en y con el otro. Nos encontramos, pues, ante la fundamentación de una

nueva *Bildung* que se distingue por dos notas: apertura y alteridad. De conformidad con esta aspiración, y tal como señala el profesor Esteban Ortega en las líneas introductorias de su libro, una pedagogía hermenéutica no puede ahorrar los argumentos antropológicos que consolidan la palabra –y por tanto, el lenguaje– porque nos sitúa, nos narra y nos reconcilia en la comunidad cultural y educativa.

La primera parte del libro –dedicada a la memoria y a la educación– comienza con una reivindicación de la tradición, siguiendo una línea de argumentación que ya mantuvo Lluís Duch en su libro *La educación y la crisis de la modernidad* (1997). Ahora bien, no se trata de una defensa acérrima de una tradición anquilosada que educa a modo de adoctrinamiento, ni domesticación, sino de algo muy distinto: la tradición es el elemento base de la historicidad lingüística del ser humano. Tanto es así que para Gadamer la precomprensión constituye una categoría fundamental que se concreta en la dimensión ontológica que supone la tradición y su expresividad en el lenguaje. Así pues, la memoria hermenéutica se concibe no como un sometimiento reproductivo, sino a modo de una prudente crítica generadora de cambios. Nos encontramos, pues, ante una filosofía de la educación que reivindica el papel de la memoria, de una memoria hermenéutica que se perfila a manera de componente esencial de la experiencia educativa que, desde este enfoque, nunca puede constituir una actividad en una sola dirección, solamente de ida o de vuelta, sino que se abre hacia una consideración interpretativa multidimensional.

En realidad, este libro se inserta en una línea de trabajo que han iniciado otros autores como Reyes Mate (*La razón de los vencidos*, 1991) y J. B. Metz (*Por una cultura de la memoria*, 1999), que han abogado por la decidida rehabilitación de la memoria. Ambos se han manifestado a favor de una memoria tolerante que, además, actúa

de mediadora entre la cultura y la educación. Tal como comenta Esteban Ortega, ser tolerante es tener una memoria que no se encuentra animada por la pretensión rencorosa de pasar factura, sino que pretende nutrirse de la experiencia de la intolerancia y del sufrimiento que no puede ser olvidada. Detrás de esta tolerancia «anaméutica» –que encuentra un punto de referencia en el Holocausto del pueblo judío– no subyace la libertad abstracta –tantas veces reivindicada por la razón moderna– sino la responsabilidad; no la autonomía del sujeto sino la compasión.

A la vista de lo que decimos, se denuncia la tendencia moderna del olvido en educación. Frente a un hombre que vive rodeado de imágenes (*Homo videns*) se demanda la fuerza de la palabra (*Homo loquens*), de la tradición del logos, de una pedagogía narrativo-hermenéutica que restablezca las conexiones entre la cultura y la educación. De ahí que la labor docente adquiere una dimensión hermenéutica al mediar y sintetizar la realidad cultural y educativa. Más allá de la perspectiva académica de la simple transmisión-adquisición unidireccional del conocimiento y de la perspectiva técnica que reduce el papel del maestro a mero consumidor de productos prefabricados por la tecnología educativa, Esteban Ortega reclama la presencia de educadores hermenéuticos que entiendan la educación como un proceso interpretativo, no predeterminado de antemano sino adaptable a cada caso y situación. Al actuar de esta manera, el profesor hermeneuta radicaliza el concepto aristotélico de interpretación en su aspiración de someterse con prudencia a la actuación de interpretación vital de las diferentes situaciones específicas. Y si bien es verdad que en ocasiones se acusa de relativista a la filosofía gadameriana, lo que aquí se plantea hay que insertarlo –de acuerdo con el propio Gadamer– en la idea de la continuidad de sentido que se obtiene a partir de la mediación hermenéutica entre cultura y educación. Tanto es

así que al instalarnos en horizontes de significado se puede decir que tener cultura supone tener mundo, por lo que la tarea hermenéutica estriba en situarnos activamente en el mundo a través de un proceso en el que el mundo y la cultura tienden a sintetizarse.

En consecuencia, se aboga por la presencia de la sabiduría práctica de la *phrónesis* aristotélica que leída, a través de la mediación hermenéutica, resulta ser un elemento esencial de las relaciones entre teoría y praxis con todas sus implicaciones sobre la acción reflexiva. El saber hermenéutico de la *phrónesis* es un saber de mediación, una especie de técnica (*téchne*) que se enraíza en la pertenencia a la comunidad y, por tanto, en la vida del lenguaje. De alguna manera, esta apelación al aristotelismo pedagógico-hermenéutico de la *phrónesis* implica una especie de tacto, de sentido común, es decir, una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones que exigen prudencia. No nos encontramos ante la espontaneidad rousseauniana, sino ante un acceso comprometido a la pertenencia histórica a un mundo y a una tradición con la que constantemente nos abrimos a la novedad. Esteban Ortega saca a colación la historia del esclavo Menón, cuya única exigencia estriba en pertenecer a un espacio idiomático común. Y ciertamente que no recibe ninguna enseñanza sino que él mismo, en el provocador proceso dialógico de anámnesis, es capaz de despertar la inquietud dialéctica del logos común que permanece en él dormida.

Desde aquí el estar inserto en un mundo por pertenecer a un lenguaje y a una historia concreta ya no se concibe –según defienden los que sostienen un deconstruccionismo que a veces raya en el nihilismo pedagógico– como una rémora para el saber, sino que constituye la auténtica condición de posibilidad de la comprensión. Además, esta dimensión lingüística de la *phrónesis* –la pertenencia a este logos

común a través del cual somos capaces de tomar conciencia de nuestra propia identidad– implica la apertura hacia la alteridad y la creativa trascendencia del ser humano sobre las limitaciones de la pertenencia a un mundo común. De ahí que el autor dedique el segundo capítulo a la prudencia y la memoria como virtudes pedagógico-hermenéuticas en un intento de rescatar el ejercicio de la prudencia, entendida como un saber práctico que tiene algo de arte y que se puede equiparar a una especie de sentido común.

La segunda parte del libro plantea las relaciones entre cultura, hermenéutica y educación. De entrada, se ponen de manifiesto las relaciones entre la cultura y la educación destacándose –una vez más– la pérdida de la memoria en la cultura contemporánea. Se trata de una cultura del *link* en la que al estar todo conectado se pierde la continuidad con la tradición, con la historia, con el pasado hasta el punto que la memoria técnico-instrumental –tal como reflejan los potentes ordenadores– acaba convirtiéndose en un simple almacén de datos. Frente a esta desmemoria, se reivindica la viabilidad de una memoria que nos narra y que nos interpreta y que, por tanto, no sólo mire hacia el pasado sino también hacia el futuro haciéndolo con ilusión y esperanza. De ahí que se produzca un retorno al arquetipo platónico del conocimiento que se enfrenta al cognitivismo, teoría psicológica que ha dado sentido a la mayoría de las últimas reformas educativas. En efecto, el cognitivismo puede considerarse un formalismo desmemoriado, típicamente postmoderno, que destaca la fórmula del «aprender a aprender». Se trata, en definitiva, de una cruzada frente al nihilismo del vivir sin memoria, sin tradición, sin esperanza y sin ilusión. La alternativa no es otra que la educador hermeneuta que ha de facilitar el surgimiento y desarrollo de una subjetividad «situada» en su ámbito propio, estimulando el diálogo y devolviendo a la escuela y a

los educadores una adecuada conciencia social y solidaria.

Resulta obvio que esta pedagogía hermenéutica encuentra uno de sus puntos de anclaje en la configuración de la experiencia educativa como experiencia hermenéutica. No se trata de una experiencia rígida que aleja la historicidad, sino de la concepción originaria de la experiencia como acontecimiento y apertura. Como es sabido, la hermenéutica substituye la verdad como adecuación por una verdad que es pertenencia y experiencia retórica mucho más que experiencia cognitivo-apropiada. Gracias a esta dimensión retórica la experiencia educativa, al perfilarse como experiencia hermenéutica, revitaliza el reencontro de la subjetividad con la razón anamnética, ya que la instalación histórica del sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente renueva el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse. De ahí que la experiencia educativa ha de entenderse como un encuentro de horizontes desde múltiples puntos de vista y desde múltiples implicaciones porque el dinamismo retórico, histórico y dialógico-lingüístico de la verdad –entendida como proceso no clausurado– abre vías de aplicación en el campo educativo, más aún si tenemos en cuenta que la ausencia de dogmatismos comporta la transformación mediante la reacción adecuada y prudencial ante cada cosa que acontece.

Además, esta pedagogía hermenéutica rehabilita, desde una perspectiva fenomenológica, el mundo de lo simbólico que la racionalidad instrumental moderna desacreditó al producirse lo que Weber denominó el desencantamiento del mundo. La comprensión del hombre como ser cultural pasa por el reconocimiento de la dimensión simbólica (Cassirer) que ya fue reivindicada, desde la pedagogía, por el profesor J. C. Mèlich (*Antropología simbólica y acción educativa*, 1996). El mundo de la

vida (*Lebenswelt*) es un mundo pre-reflexivo, simbólico, mítico y ritual –todavía «encantado»– al cual podemos acceder a través de la experiencia hermenéutica, gracias a las mediaciones simbólicas y lingüísticas propias de la interacción. En realidad, el mundo de la vida (*Lebenswelt*) se refiere a un mundo culturalmente comprendido y lingüísticamente interpretado que nos pone en contacto directo con el concepto de tradición rehabilitado por Gadamer. De ahí que el horizonte del mundo de la vida tenga un especial interés para la pedagogía hermenéutica ya que el concepto de horizonte nos sitúa, no sólo en el «ahora» del yo puro, sino que se abre ineludiblemente a las tres dimensiones del antes, el después y lo simultáneo. Y justamente esta posibilidad de horizonte que otorga el mundo de la vida permite el acceso al sentido de las cosas, sentido que se escapa cuando éstas caen bajo el dominio de la objetivación (cosificación). Rememorando la actitud de Husserl frente a las ciencias de su tiempo, Esteban Ortega también intenta recuperar la dimensión perdida de la conciencia frente al objetivismo que coloniza el mundo de la vida.

Partiendo de esta búsqueda de sentido, Esteban Ortega asume la tercera parte de su libro que rotula con el epígrafe de «Tragedia y educación hermenéutica». Educarse, en sentido profundo, significa ordenar el mundo desde la experiencia propia, intentando configurar un horizonte de significación que, si por un lado, nos habilita para situarnos en el mundo, por el otro nos condena a tener que proyectar siempre esperanza sobre las sombras de la finitud humana. Así se aborda en esta tercera parte la cuestión de la finitud que el autor desea integrar al ámbito educativo aunque reconoce que constituye su lado menos ilustrado y optimista. De ahí que una pedagogía hermenéutica-narrativa no sólo ha de permitir el desarrollo autónomo, crítico y libre del alumno, sino que también ha de incorporar la dimensión de la finitud humana a través

de un diálogo en el que el encuentro con el otro rememora la escisión radical a la que el hombre se encuentra sometido.

Con todo, este aspecto de la finitud –ya presente en los diálogos socráticos– no debe hacernos caer en la desazón y el desánimo. La educación es el síntoma más evidente de la instalación histórica en el tiempo y de la responsabilidad efectiva sobre ese tiempo que se abre hacia un futuro que se nos escapa. Aquí el autor vuelve a sacar a colación la sutileza hermenéutica de la prudencia mediante la cual somos capaces de la creación permanente de sentido sobre la base de la tradición y de la memoria, pero con la vista puesta en el futuro. En consecuencia, la tragedia ha de tornarse en esperanza entendida no como una órbita estática y pasiva sino a modo de la legítima aspiración personal y práctica del hombre integrado a su propia comunidad. No es en el dominar, sino en el ser dominado, en la expresividad comunitaria del sentirse interpelado siempre, incluso por el temor de la finitud, donde se encuentra la potencialidad creativa del dinamismo del sentido propio de una experiencia educativa interpretada como experiencia hermenéutica.

Es obvio que el autor se mueve en el plano de la inmanencia pero pensamos que, a la vista de lo expuesto, hay posibilidades –en esta pedagogía hermenéutica– para la transcendencia, tema que esperamos que aborde en otra ocasión. Mientras tanto nos hemos de congratular por la publicación de este libro que viene a confirmar que la pedagogía hermenéutica goza de buena salud. Si en Italia, por ejemplo, esta pedagogía encuentra una buena caja de resonancia en la revista *Pedagogia e Vita*, en España libros como el que ahora presentamos, así como las últimas publicaciones del profesor Octavi Fullat (*Els valors d'Occident*, 2001), confirman las posibilidades de esta línea de discurso pedagógico que, a menudo, aparece incomprensiblemente silenciado. En cualquier caso, sólo nos queda justificar la desmesurada extensión de

esta reseña que en muchos momentos se ha limitado a dejar hablar al propio autor que, a pesar de su juventud, ha tenido a bien darnos una obra de auténtica madurez intelectual.

Conrad Vilanou

TÉBAR BELMONTE, L: *El perfil del profesor mediador*. Madrid, Aula XXI, Santillana, 2003, pp. 391. ISBN: 84-294-7290-8.

La actual sociedad de la información se caracteriza, entre otros rasgos, por ofrecer al alumnado una amplia gama de mensajes, datos, etc. instantánea y simultáneamente. La creciente producción de conocimiento y su cada vez más fácil acceso, gracias a las nuevas tecnologías, hace que se valore más la capacidad de selección crítica y reflexiva, así como el uso tanto inteligente como autónomo, de las redes de conocimiento.

A esto se le unen las reformas educativas y otros muchos factores que influyen en el aula, siendo necesaria la formación del profesorado para responder al nuevo prototipo docente que se espera desempeñe. Tébar parte de la necesaria figura del profesor mediador del proceso enseñanza-aprendizaje que el propio alumno realiza. El creciente protagonismo del estudiante no resta importancia a la figura docente, en la que se centra la obra. Sobre la base de los trabajos de Raven Feuerstein, se describe su teoría, que toma forma en la exposición del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).

Si bien el texto es relevante por tratar un programa para el desarrollo de las capacidades globales del alumnado, su principal aportación es la de trascender los pilares teóricos en los que se sustenta hasta darle forma práctica en las escuelas a partir de la figura del profesor.

Haciendo un recorrido más pausado, se diferencia una primera parte, en la que se justifica la defensa del modelo mediador docente entre los conocimientos y el alumnado; tras repasar varios modelos de perfiles docentes, se reconoce el componente utópico de la educación y se admite la necesidad de la participación de la empresa y la familia para facilitar la labor educativa social. Más adelante, se describe el componente teórico de la visión defendida por Feuerstein, que gira en torno a la Modificabilidad Cognitiva estructural (MCE) y la Mediación-Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM). Dicha base teórica, ampliada y actualizada es comparada con la defendida por las reformas educativas españolas como la LOGSE y PEI. Las semejanzas encontradas defienden la propuesta metodológica que se presenta a continuación.

La MCE contempla la inteligencia como dinámica, modificable e integradora, influida por múltiples variables. La EAM, como medio de compensación de la interacción deficitaria, negativa o no adecuada del niño con determinadas situaciones que favorecen su desarrollo, convierte al docente en intermediario que facilita tareas alternativas que impliquen al alumnado en los procesos de reestructuración cognitiva y autoanálisis.

El plan concreto de trabajo en el aula, determina una serie de pasos generales adaptables al paradigma teórico de cada investigador, aunque aceptando la «pedagogía del descubrimiento» personalizada como base fundamental del aprendizaje del alumnado. La propuesta incluye bibliografía actualizada sobre el perfil mediador, así como experiencias que permiten una visión panorámica del tema. Una vez se ha profundizado en los objetivos, contenido y modo en que el profesor puede trabajar el total de los ámbitos de desarrollo del alumnado (incluidos los afectivos-motivacionales) ya se puede analizar el total de los treinta y dos ítems que componen el perfil

docente utópico. Dicho estudio, estructurado en forma de parámetros sobre los que se recapita, bien sirven como diagnóstico reflexivo docente.

Concluir destacando que el conocimiento de la teoría de MCE y su práctica (PEI) facilita el proceso de construcción de estructuras de conocimientos a través de la metacognición, el *insight*, el aprendizaje estratificado y significativo. En un primer momento, la formación en profundidad del profesorado al respecto puede ser muy compleja, pero gracias a la presentación que ofrece «El perfil del profesor medidor», la convierte en un punto de partida reflexivo sobre las nuevas funciones educativas del docente y sus responsabilidades al respecto, dando las pautas necesarias para iniciar procesos de innovación profesional.

Tébar, en esta ocasión, trasciende el conocimiento de recursos didácticos por parte del mediador, atendiendo a la evaluación de la propia acción mediadora como sistema de mejora futura, convirtiendo la labor docente en una hipótesis de mejora profesional. En dicha actuación se atiende aspectos teóricos, conductuales, emocionales, morales y religiosos, contemplando siempre al contexto como influencia fundamental en el «ser humano modificable».

Lorena González-Piñero Doblaz

JEREZ MIR, R.: *Sociología de la educación. Guía Didáctica y textos fundamentales*. Lleida, Milenio, 2003, 452 pp. ISBN: 84-9743-067-0.

En las últimas décadas se ha empezado a reconocer la importancia que tiene el estudio de la dimensión sociológica de la educación para la comprensión de la problemática educativa. Así, la Sociología de la

Educación, concretamente, se ha incluido en los nuevos planes de estudio de las distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio y Pedagogía, aun cuando hay que esforzarse todavía por conseguir que tenga una mayor presencia y consideración académicas. En este sentido, dada la visión instrumentalista y pragmática de la formación hoy dominante, puede advertirse aún entre los profesionales de la educación un cierto desconocimiento de la utilidad de esta disciplina para su formación inicial y permanente. Ahora bien, tal y como advierte el autor de esta obra en la Introducción a su primera edición, la sociología de la educación posibilita la superación de esa dimensión puramente instrumental y técnica de la formación profesional de los educadores, al ofrecerles un marco teórico de referencia muy esclarecedor para situar la práctica educativa y su propio papel como educadores en su contexto social e histórico. De hecho, creo que esa convicción es la que ha llevado al profesor Rafael Jerez Mir a aceptar la propuesta de la Editorial Milenium de presentar una segunda edición, revisada y ampliada, de este magnífico manual, titulado *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Premio del Consejo de Universidades, 1989.

Cuando apareció la primera edición de esta obra, en 1990, el panorama bibliográfico de la disciplina era todavía bastante insuficiente. En cambio, últimamente se viene ampliando de forma significativa la oferta de manuales y libros de consulta, en su mayoría producto de la colaboración de distintos profesores universitarios que trabajan en este área de conocimiento. Pero, con todo, el manual que aquí se reseña destaca aún dentro de ese panorama de conjunto por diversas razones.

Por de pronto, puede afirmarse rotundamente que en este caso estamos antes un manual de autor. El texto se ha elaborado desde el pensamiento activo y personal de su autor, que aplica en él la línea de

investigación abierta por el biólogo evolucionista Faustino Cerdón en *La evolución de los animales y de su medio* (Madrid, Península, 1966) y *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico* (Barcelona, Anthropos, 1981). Mientras el núcleo del medio de cualquier otra especie animal está siempre constituido por las especies animales de las que se alimenta y/o de las que tiene que defenderse, el medio del hombre es la sociedad trabada por la palabra. O, dicho de otra forma, la cultura con su triple soporte característico: la sociedad, las palabras y las cosas. Como medio biológico de la especie humana, la cultura, así entendida, es una realidad objetiva, exterior e independiente de cada hombre que configura su psicología animal al modo humano, desde el nacimiento hasta la muerte. Desde ese punto de vista, la educación puede definirse como la configuración cultural de la mente humana o como la internalización psíquica de la cultura. Pero, por lo mismo, la educación en el medio humano —en la sociedad trabada por la palabra— posibilita también la reflexividad y la creatividad relativas de cada hombre como agente cultural, la comunicación lingüístico-simbólica entre todos los hombres y la acumulación social de la experiencia humana. El lenguaje —junto con el pensamiento, como palabra interiorizada— libera al hombre de la ley universal de la selección natural de los más aptos y posibilita el desarrollo histórico del hombre y de la cultura. Pues bien, esta interpretación unitaria, dinámica e histórica de la cultura, la educación y la psicología del hombre y de sus relaciones dialécticas —que se presenta explícitamente en el prólogo a esta segunda edición—, es precisamente el hilo teórico conductor del tema del libro: la crítica de la tradición central de la sociología de la cultura y de la educación, como clave, a su vez, de los principales desarrollos de la sociología de la educación como sociología del sistema escolar, desde su institucionalización como tal en la segunda mitad del siglo xx.

Otro aspecto interesante de esta obra es el de conciliar el tratamiento histórico y sistemático de la disciplina, dando así una visión muy completa de la sociología de la educación. En la introducción a su primera edición, el propio autor propone un esquema organizativo del contenido, especialmente adecuado y muy didáctico, con las principales tendencias epistemológicas, las matrices teóricas básicas y las grandes inflexiones históricas de la disciplina: grandes clásicos (Marx, Durkheim, Weber y Veblen); principales neoclásicos (Gramsci, Mannheim y Parsons); el funcionalismo sociológico; y la denominada nueva sociología de la educación. En cuanto a esta última, incluye, fundamentalmente, las distintas tendencias neomarxistas, el credencialismo neoweberiano, la microsociología fenomenológica e interaccionista y el eclecticismo teórico propio de las posiciones de Bourdieu, Bernstein y Foucault. Pero el libro puede utilizarse estructurándolo, al mismo tiempo, también en función de las tres principales direcciones heurísticas de la sociología de la cultura y la educación. En la primera se propugna la primacía real y explicativa de la dimensión material de la cultura y la educación (desde Marx, Veblen y Gramsci a las diversas direcciones de la sociología neomarxista de la educación); la segunda parte del supuesto de la primacía real y explicativa de la dimensión simbólico-lingüística e ideológica de la cultura y la educación (desde Durkheim al funcionalismo, pasando por Mannheim); y en la tercera, mantiene la hipótesis de la primacía real y explicativa del poder y la dominación, en sus diversas formas y según los casos (desde Weber a los neoweberianos). En cuanto a Bourdieu, Foucault y Bernstein, se situarían los tres, de algún modo, en una posición ecléctica, aunque con un sesgo más bien weberiano en los dos primeros y durkheimiano, en Bernstein.

Al preparar esta segunda edición, el autor ha revisado el texto original, para tratar

de mejorarlo haciendo la explicación de los distintos autores y el comentario de sus textos más claros y precisos, si cabe, y ha ampliado también de forma notable el contenido de su obra. El nuevo tratamiento de la sociología de la educación de Marx, en el capítulo primero, es ya significativo en ese sentido. El profesor Jerez Mir, que es un reconocido estudioso del autor alemán, piensa que, aparte de la importancia de la crítica marxiana de la economía política, existen también en Marx materiales científicos suficientes para construir una sociología del conocimiento y una sociología de la educación, estrechamente vinculada a aquélla. Por eso amplía notoriamente el tratamiento de esta temática en esta segunda edición, con una larga sección, muy oportuna, titulada «Crítica teórica y superación práctica de la religión y de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach», con la que se puede alcanzar una visión muy completa del significado y el valor de la aportación marxiana a las ciencias sociales, y entender así mejor el panorama actual de las distintas corrientes neomarxistas de la nueva sociología de la educación. El capítulo segundo, sobre Émile Durkheim, aunque apenas se ha modificado, sigue siendo especialmente atractivo y completo: se expone en él, de forma sistemática y precisa, su construcción teórica de los fundamentos básicos de la sociología de la educación y de la sociología del sistema de enseñanza. El tercer capítulo, correspondiente a Weber, se ha completado con algunos contenidos nuevos. La exposición de la sociología de la educación de Veblen, Gramsci y Mannheim en los tres capítulos siguientes, extensa y cuidada, es especialmente acertada y contrasta con otros manuales, donde apenas se les considera. Y, en cuanto al capítulo séptimo, que cierra el manual, con el título «Institucionalización académica: Sociología de la cultura y la educación escolar», se ha ampliado también notoriamente, al igual que el primero.

En ese último capítulo, más concretamente, se ha completado el tratamiento de los «neoclásicos» más coetáneos, con una sección titulada «Norbert Elias: “proceso de la civilización” y cultura, educación y psicología típica de la aristocracia cortesana de Europa occidental», en la que se resalta la lucidez y el rigor de su explicación socio-histórica de la sociogénesis y la psicogénesis del proceso de la civilización. Se ha introducido otro apartado nuevo, con el tratamiento de la sociología de la educación especial de Sally Tomlinson, en la sección correspondiente a la orientación neoweberiana de la nueva sociología de la educación. Se ha actualizado el estudio de los modelos eclécticos de Bourdieu, Foucault y Bernstein. Y se ha ampliado notoriamente la última sección, con el título: «Aproximación dialéctica: crítica de la pedagogía hegemónica y educación para la liberación», para incluir la tendencia más genuinamente dialéctica al estudiar las diversas orientaciones de los modelos neomarxistas de la nueva sociología de la educación.

Por lo demás, esta segunda edición de la obra se distingue también por otros méritos complementarios, aunque, en buena parte, se encuentran ya en la primera: la riqueza informativa, y la meticulosidad y el rigor metodológico en el análisis y la presentación de las principales fuentes –una importante selección de textos, revisada y ampliada con esmero;– la precisión lógica y la claridad didáctica de los cuadros y los esquemas conceptuales básicos, diseñados también en función de la lógica del hilo teórico y explicativo conductor del libro; y una bibliografía selecta y actualizada, muy de agradecer, teniendo en cuenta la desvalorización actual de las fuentes impresas, ante el exceso de información que proporcionan las nuevas tecnologías audiovisuales, y frente al ascenso del empirismo puro y el retroceso de la crítica en el plano del pensamiento en general.

Encarna Pesquero Franco

ADELMAN, N. E.; PANTON, K.; EAGLE, W. y HARGREAVES, A. (Eds): *Una carrera contra reloj: tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid, Akal, 2003, 198 pp. ISBN: 84-460-1549-8.

La obra recopila nueve estudios de casos sobre la percepción, uso, disposición y necesidades del profesorado en la implementación de reformas educativas. Todos ellos extraídos de un estudio más amplio, contratado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, que acaparaba un total de catorce lugares distintos. En cada uno de ellos, se recogen los informes escritos por los docentes, respecto al marco temporal y su labor en momentos de cambio, a los que se le suman los comentarios de compañeros, directores, administradores de distrito y los propios autores del presente título.

Los editores, expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la investigación educativa, enmarcados en el discurso democrático y dialogado del proceso de enseñanza, del reconocimiento a los principios de particularidad de los casos y a la relatividad y complejidad de las situaciones escolares, una vez más, siguen dichos principios en un claro ejemplo de su aplicación a la investigación educativa.

El proceso de indagación, en este caso, desvela una triple finalidad. La primera trata de aportar conocimientos a una teoría más amplia sobre la problemática derivada de la organización temporal en diversas reformas educativas. La segunda, la de desarrollo profesional, es tratada desde una doble dimensión, ya que por parte de los implicados, se someten a un proceso de reflexión y de comunicación sobre sus problemas y alternativas posibles, y por parte de los lectores de la obra, mediante el

planteamiento de las mismas cuestiones. Finalmente, la tercera finalidad, le da el carácter transformador, ya que son muchas las pautas que pueden obtenerse de las narraciones para futuras actuaciones más correctas.

La investigación en su conjunto, y más concretamente, los casos seleccionados y su progresiva presentación, son especialmente innovadores tanto por el tratamiento conceptual como por su metodología y estructura que se sigue. Respecto al objeto de estudio, la dimensión temporal engloba emociones, sentimientos personales y opiniones profesionales que se entrelazan en las vivencias descritas. También es tratada en profundidad a través de los distintos quehaceres de la función docente, como son la actividad de clase, su organización y desarrollo, la formación permanente, evaluación, etc. Finalmente, también se atiende a las distintas fases de la puesta en marcha de cualquier reforma escolar, es decir, la de planificación y formación, implementación y mejora constante. A través de estos tres grandes momentos se estructuran los tres capítulos centrales de la obra, entre la obligada introducción y reflexión final.

La primera etapa, vinculada a los tres primeros casos, expone la necesidad de formación y tiempo para la comprensión y adaptación de las sucesivas reformas. Los docentes expresan su desilusión al tener que implementar reformas que no ven como prioritarias, o cuando aún no han podido acostumbrarse a cambios anteriores.

La «Implementación, expansión y prueba de ideas nuevas», enlaza con los siguientes cuatro estudios de casos. En ellos, a través de los ojos de maestros de enseñanzas medias, conjugando la profundidad y la ironía, se trata de reclamar el tiempo que, en definitiva, requiere desempeñar la autonomía docente. Aparecen y se analizan contradicciones como el respeto a las tomas de decisiones democráticas y la organización dirigida a la eficacia y eficiencia; la

personalización de la enseñanza y la imposición de libros y cuadernos de clase homogéneos; la implantación de nuevos currículos mediante estrategias clásicas, etc. Muchas de las paradojas que se encuentran en los relatos docentes son un denominador común en distintos sistemas educativos, incluidos el español. Este carácter actual de las experiencias que se comparten, junto al hecho de que todas ellas se desarrollan en contextos multiculturales o de minorías desaventajadas, realzan el valor de la lectura atenta y reflexiva del capítulo, pues son todos rasgos de muchas de nuestras escuelas hoy.

Finalmente, Hargreaves hace una clara síntesis de la esencia de todos los casos, con cuestiones como la existencia y requerimiento de un nuevo pensamiento docente, una nueva filosofía y estructura curricular, pero sin embargo se les mantiene prisioneros de agendas cerradas, que no incluyen el tiempo cedido, voluntaria e informalmente por todos, ni se acomoda la planificación de proyectos educativos, etc. La publicación ofrece un claro apoyo al cambio dialogado en la escuela, con la participación colectiva y con vías de comunicación flexibles, gracias a las cuales se solventan problemas que como reflejan los casos, a menudo, provienen de la insuficiente información de las familias sobre la actividad docente (además de la desarrollada directamente en clase); o de los reformadores administrativos sobre los obstáculos que encuentran sus planes en las prácticas de aula y posibles alternativas; o del propio profesorado sobre lo que se les requiere desde las instituciones, etc.

Una de las máximas preocupaciones educativas es la integración de nuevas minorías étnicas y culturales en las aulas ordinarias y en la sociedad. El conocimiento detallado de experiencias docentes del sur de California ofrece la oportunidad de explorar cómo se ha afrontado en otros lugares los movimientos migratorios actuales. La mayoría de los casos hacen

referencia a un contexto cultural deprimido, en el que gran parte de la población es hispana y económicamente desfavorecida, lo que permite que muchas de las alternativas, así como puntos de reflexión ofrecidos, sean útiles para diferentes aulas. Entre los rasgos a tener en cuenta, destacan la flexibilidad de los horarios y calendarios escolares, la lucha docente por defender el trabajo mediante currículos integrados colaborativos, la participación abierta entre la comunidad y el centro, elaboración y adecuación de materiales curriculares, etc.; todas ellas reivindicaciones que no serán novedosas para muchos docentes, pero que en esta ocasión son complementadas con los comentarios de compañeros, familias de alumnos, equipos directivos, administradores y los propios editores.

Lorena González-Piñero Doblas

SANTOS REGO, M. A. y
LORENZO MOLEDO, M^a M.:
*Inmigración y acción
educativa en Galicia*.
Xerais de Galicia, 2003,
277 pp. ISBN: 84-9782-
041-X.

El fenómeno de la inmigración en España es un hecho político y social de enorme importancia. La percepción de una sociedad homogénea estructurada en torno a un sistema de valores coherente y patrones de conducta socialmente compartidos empieza a derrumbarse, incluso en aquellas poblaciones alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante, ya nada será igual. Costumbres y tradiciones, lengua y religión, valores y comportamientos, en una palabra, cultura se verá contrastada

con otras formas de vida como expresiones de otras culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación. Abordar este hecho es de suma urgencia en el ámbito educativo. Es el mérito de los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo, de la Universidad de Santiago de Compostela en la reciente obra: *Inmigración e acción educativa en Galicia*.

La obra consta de tres partes bien diferenciadas: La primera aborda el fenómeno de la inmigración en España en los últimos años y las políticas de la inmigración. De los datos aportados se desprende que España en su conjunto ha pasado a ser receptora neta de un fuerte contingente de inmigrantes, destacando por su volumen las Comunidades del arco mediterráneo y las de Madrid y Canarias, con una predominancia clara de la población europea, seguida de la africana y latinoamericana. Se emigra, dicen los autores, porque se desea una vida mejor, aunque de esto resulte, para bien o para mal, un mayor acercamiento entre las personas y las culturas. Pero el aumento de la inmigración no iría a más si no hubiese una gran distancia de posibilidades entre unos países y otros, o que la inmigración no supusiera una fuente de mano de obra barata para el sistema capitalista, además del mantenimiento de las ventajas para los colectivos más poderosos de la sociedad. Satisfacer las aspiraciones básicas de la población inmigrante en el país de acogida supone un tránsito desde etapas de alienación a otras de adaptación y, el mejor de los casos, a la integración. Pocas veces la primera experiencia inmigratoria deja de ser una experiencia de alienación. El desarraigo físico (geográfico) va acompañado también por el desarraigo cultural y humano. Y aquí la educación juega un papel de primera magnitud.

La emigración no es posible entenderla al margen del fenómeno de la globalización política y económica. Es difícil analizar mínimamente la emigración en sus causas y consecuencias sin contemplarla en el

marco de la globalización que está afectando al conjunto de las relaciones no sólo entre los individuos sino también entre los Estados. Se trata, dicen los autores, de un gran proceso de cambio, distinto de otros procesos de cambio ocurridos en el pasado. Todo se globaliza, hasta los gustos más particulares, pero todo mediado por las poderosas fuerzas del mercado. Globalización es inmigración, desterritorialización de amplios contingentes de personas en todo el mundo, afectando a todos los continentes y de un modo directo a regiones y ciudades. Pero en este fenómeno de la inmigración no todos corren la misma suerte: los más débiles sufren más el impacto de las dificultades para integrarse en la sociedad de acogida. Esta parte termina con un estudio sobre política educativa e inmigración en España y en algunas Comunidades Autónomas españolas, especialmente en Galicia.

En la parte segunda se hace un estudio descriptivo pormenorizado sobre la inmigración en Galicia desde un enfoque socioeducativo y cultural. Sin ser el único, el medio escolar es un ámbito privilegiado para llevar a cabo un estudio científico sobre la población inmigrante teniendo presentes, entre otras coordenadas, el origen, la representación «identitaria», la acogida en la comunidad, las pautas y procesos de integración, la prevención de conflictos, etc. La escuela es un microcosmos y reproduce en pequeño la complejidad de la realidad social. El objetivo central del libro es estudiar la inmigración en Galicia, y en qué medida este fenómeno repercute en el sistema escolar para, a partir del conocimiento de esta realidad, proponer medidas y programas de intervención educativa que faciliten la integración escolar y social de los alumnos inmigrantes. Para ello, los autores hacen un análisis descriptivo de la escuela intercultural en Galicia, con la participación directa de directores, profesores, alumnos y padres. Concretamente, los objetivos propuestos son: Diagnóstico de la

escuela intercultural en Galicia; estudio del perfil socioeconómico del alumnado en Galicia; aplicación de un programa pedagógico para mejorar la integración de los alumnos en la escuela; y evaluar la eficacia de las técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos escolares culturalmente heterogéneos. La población estudiada está limitada al primer ciclo de la educación secundaria (ESO) del curso 2000-01 con población inmigrante. La muestra está formada por un colectivo de 1.336 alumnos, 310 profesores, 31 directores, 975 padres gallegos y 104 padres pertenecientes a familias inmigrantes, de un total de 31 centros públicos y privados (concertados y no concertados) de las cuatro provincias de Galicia. Los autores aportan instrumentos descriptivos del ámbito familiar y escolar, así como instrumentos de medida (escalas) de las variables: actitudes interculturales en los profesores de educación secundaria y en los alumnos de 12 a 14 años.

Esta parte ocupa la mayor extensión de la obra y me parece rigurosamente elaborada. Un dato que resulta reconfortante es que los alumnos, en su mayoría, muestran actitudes positivas hacia la multiculturalidad, al menos en su disposición a interactuar en el marco escolar con alumnos de otras culturas o razas. A la pregunta si un chico/a de otra raza o cultura podría ser su mejor amigo/a responde el 67,7% totalmente de acuerdo y el 21,5% simplemente de acuerdo. De los datos aportados se desprende que los profesores no tienen un concepto claro de la educación intercultural: se la confunde con la educación compensatoria o se la identifica con la enseñanza de la lengua y cultura de las minorías culturales. Sin embargo, manifiestan que la educación intercultural tiene como finalidad escolarizar juntos a los alumnos de distintas culturas. Respecto a la necesidad de la formación del profesorado en educación intercultural, se muestran favorables a la necesidad específica de ésta e incluso rechazan la idea de que esta educación sólo

deba darse cuando hay alumnos de otras culturas. Pero afirman, a su vez, que la educación intercultural debe centrarse en el conocimiento de las otras culturas. Para un elevado porcentaje de profesores (48,4%) la interacción de culturas en el contexto escolar favorecería un mayor grado de comprensión entre los alumnos de la escuela.

Por último, la tercera parte de la obra está dedicada a la intervención pedagógica intercultural. El programa utiliza el aprendizaje cooperativo (puzzle o rompecabezas de Aronson) como estrategia de formación de actitudes positivas hacia la interculturalidad y el diferente cultural. Entre las conclusiones generales de dicha investigación se destacan: En primer lugar, la satisfacción del profesorado por la formación recibida en la elaboración y aplicación del programa de educación intercultural. Formación que debería extenderse a los tutores si de verdad se quiere una calidad educativa en los centros escolares. Coinciden en su evaluación positiva cuando se examinan los objetivos cognitivos y socioafectivos de la investigación. En ambos se percibe una clara mejoría: más atención en los alumnos, más responsabilidad individual y grupal, más solidaridad, mayor motivación intrínseca, más inclusión de «los otros» y más comunicación en el aula. Por lo que se refiere a los alumnos se constata una mayor dedicación a su tarea escolar. Motivación que se mantiene pasados los primeros momentos de la experiencia educativa. Algo que aparece con claridad es que el aprendizaje en los alumnos de secundaria obligatoria está fuertemente influido por componentes socioafectivos, lo que debería aprovecharse mejor en los programas de educación intercultural en la que el desarrollo de la capacidad de empatía y acogida al diferente cultural juega un papel determinante. Educar interculturalmente no es sólo equipar a los alumnos para una comprensión «intelectual» de las diferencias, sino capacitarlos para acoger a los diferentes étnica y culturalmente.

La presente obra de los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo es una muestra excelente de la labor investigadora que el grupo de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela viene realizando, singularmente en educación intercultural. Estamos ante un trabajo hecho con rigor, propio de avezados investigadores. Ello y la oportunidad del mismo hacen de esta obra un instrumento orientador de la praxis educativa y de la investigación pedagógica. Pocas cuestiones son tan urgentes hoy en la pedagogía como el problema de educar a las jóvenes generaciones para convivir, desde el respeto, con «los otros» diferentes en una sociedad que cada vez será más plural. Esto, al menos, reclama una mínima dosis de realismo y responsabilidad en los educadores. Esta obra cumple plenamente con estos objetivos.

Pedro Ortega

ECHEVERRÍA, J.: *La revolución tecnocientífica*. Madrid, FCE España, 2003, 282 pp. ISBN: 84-375-0551-8.

Tras la Segunda Guerra Mundial, algunos historiadores británicos de la ciencia empezaron a hablar de una segunda «revolución industrial». Con ella se referían a la transformación cualitativa y radical de la sociedad en su conjunto o de una parte esencial de la misma, inducida por el estímulo dado a la ciencia por el «complejo militar-industrial». El primero en utilizar el término de revolución científica y técnica fue John D. Bernal, reputado científico e historiador británico de la ciencia. Ante las aplicaciones prácticas, esto es, la continua interacción entre ciencia y técnica, Bernal afirmaba que la ciencia había pasado a ser una fuerza productiva directa.

Por otro lado, el también historiador de la ciencia Samuel Lilley estudió las repercusiones de la automatización en la productividad del trabajo y el nivel de vida, la multiplicación de científicos, investigadores, técnicos, ingenieros, etc., experimentada en los primeros decenios de posguerra.

Puede decirse que Bernal, Lilley y Oskar Lange son los antecesores de todo estudio científico de la sociedad actual. Aunque fue el checo Radovan Richta el que a finales de la década de los sesenta popularizó el término de «revolución científico-técnica» en un libro colectivo que se tradujo rápidamente a varias lenguas. La primera edición española de *La civilización en la encrucijada* data de 1972. Richta caracteriza la segunda mitad del siglo xx como una época sacudida por toda una serie de revoluciones: en la ciencia, la técnica, la economía, el trabajo, la educación, la guerra, la ecología, etc. Llevado de cierto optimismo, trazó las líneas básicas para la creación de una sociedad regida por las conquistas de la «revolución científico-técnica». Al ser productos de los seres humanos en sociedad, la ciencia y la técnica serían lo que ellos quisieran que fuesen. De ahí su interés por analizar y comprender esta revolución a fin de construir una sociedad que no frene sino que estimule su libre desarrollo. Para Richta no sólo se trata de conocer sino de utilizar la ciencia y la técnica para transformar las condiciones de vida y de trabajo en aras del bienestar común. De ahí que la «revolución científico-técnica» exija, según él, el socialismo a nivel mundial.

El meticuloso análisis que Javier Echeverría ofrece en este libro se centra, sin embargo, en los EEUU. Es por eso, tal vez, que omite a estos precursores europeos y utilice casi exclusivamente fuentes estadounidenses. El nuevo modo de producir ciencia, esta nueva revolución que él, invirtiendo los calificativos, denomina «tecnocientífica», se inició en los EEUU a raíz de la Segunda Guerra Mundial.

Echeverría distingue tres etapas en su desarrollo: 1) 1940-65, que caracteriza como período de macrociencia, es decir, de las grandes inversiones en la producción de científicos y técnicos. 2) 1966-76, decenio de estancamiento a causa de la guerra de Vietnam y el movimiento contra la militarización de la ciencia. 3) 1976-2000, período de tecnociencia propiamente dicha.

El libro está estructurado en cinco capítulos donde se abordan las cuestiones siguientes: diferencias entre ciencia y macrociencia (cap. I), distinción entre ciencia y tecnociencia (cap. II), sus discrepancias con las revoluciones científicas de Thomas Kuhn (cap. III), análisis del sistema estadounidense de ciencia y tecnología (cap. IV), y axiología de la ciencia (cap. V). Es esta parte dedicada a la valoración de la tecnociencia y de los conflictos que ella genera la que Echeverría considera «la aportación práctica más significativa de esta obra» (p. 16).

A pesar de cierta confusión inicial en los términos (utiliza a veces, indistintamente, los conceptos de macrociencia, megaciencia, y tecnociencia, por ejemplo), el autor demuestra un extraordinario conocimiento del modo actual de producción de ciencia en los Estados Unidos, sus virtudes y sus limitaciones. Reconoce que la revolución tecnocientífica es uno de los motores principales del cambio social y económico, sustentada por la concomitante revolución informacional, equiparable, según él, a la primera revolución industrial del xix. Se ha creado así un cambio en la estructura tecnocientífica que ha dado lugar a un nuevo modo de producción de conocimiento. Aparte de generar cuantiosas y lucrativas empresas tecnocientíficas, este modo de producción se caracteriza por: la financiación estatal, la integración de científicos y tecnólogos, el contrato social de la ciencia y el desarrollo de una política científica, y la industrialización y militarización de la ciencia.

Esta «revolución» se caracteriza, pues, por la instrumentalización del conocimiento científico y tecnológico, manifiesto sobre todo en su aplicación por la industria militar. «la tecnociencia», dice Echeverría, «es una condición necesaria para la victoria militar». Aunque tal afirmación taxativa tiene sus matices. La evidente superioridad militar y destructiva de los EE UU no venció en Vietnam, ni sus victorias militares en Afganistán e Irak han sido capaces, hasta ahora, de organizar la posguerra.

Estas circunstancias llevan necesariamente a Echeverría a mencionar la relación entre tecnociencia y poder. Considera que el poder tecnocientífico está separado de la sociedad y, por ende, resulta difícil de controlar. «De este conflicto –afirma– surge una tensión permanente entre la libertad de investigación tecnocientífica, que tiende a ser concebida como una libertad ilimitada de acción, y el control social de la tecnociencia, para el que no existen mecanismos eficaces hoy en día, dada la alianza estratégica que las empresas tecnocientíficas han establecido con el poder político. Por ello surgen movimientos en pro de la democratización de la ciencia... El poder tecnocientífico se ha vinculado estrechamente con los poderes económicos, políticos y militares tradicionales». «No es de extrañar –concluye– que surjan movimientos de contrapoder, sobre todo por la escasa presencia que, hoy por hoy, tienen los valores sociales en la actividad tecnocientífica». Pero el autor parece dejar el análisis de esta cuestión para otro momento, tal vez un próximo libro. Pues tan sólo dedica las páginas finales de su libro a suscitar los problemas axiológicos que plantea la tecnociencia, ya sea en el ámbito estético, religioso, ético en el campo de los valores básicos.

En suma, concluye J. Echeverría, «lo que se juega es la tecnificación de las personas, no sólo de su modo de vida, porque esto ya ha ocurrido. La salud y el placer cada vez

están más mediatizados tecnológicamente, por no hablar del entretenimiento, la alegría, el dolor o los sentimientos, que tienen su mejor campo de expresión y desarrollo en la televisión, la publicidad, los teléfonos, los videojuegos e Internet». La convergencia de estas tecnologías de la información y la comunicación está creando un nuevo espacio social, una nueva identidad, la persona electrónica. «Tecnocientíficamente marcados por los chips y los códigos de acceso, el poder transformador de la tecnociencia está llegando a las componentes últimas de las sociedades... En el nuevo espacio social no hay un poder político constituido. Por ello lo consideramos como el espacio tecnocientífico por antonomasia. Al no haber *polis*, no hay ciudadanos, únicamente clientes, usuarios y consumidores».

La brillante exposición de J. Echeverría sobre la revolución tecnocientífica nos deja, pues, con la miel en los labios. Vale decir, con la identificación de los problemas que hay que analizar a partir de aquí.

Vicente Romano

WEGEMER, G. B.: *Tomás Moro*. Barcelona, Ariel, 2003, 307 pp. ISBN: 84-344-6692-9.

Tomás Moro es ya un clásico personaje del Renacimiento, de referencia en nuestros días. Es junto con Erasmo, del que por cierto fue gran amigo y confidente, una de las figuras clave en la Europa del siglo XVI. Moro supo dirigir su vida con gran rectitud y siempre basando sus acciones en lo que entendía era la voluntad de Dios, lo que no hizo de él un hombre cerrado a la formación, la cultura y los avances de todo tipo, sino que, al contrario, le proporcionó el

espíritu necesario para afrontar su vida familiar y profesional con gran coraje, integridad, fortaleza y justicia, entre otras muchas virtudes de las que su persona dio muestras a lo largo de toda su vida.

En su vida profesional como letrado y diplomático de reconocido prestigio siempre demostró un sentido claro de la justicia lo que le supuso ganarse en vida el respeto del pueblo que lo calificaba de hombre recto y justo pero también, de carácter muy cordial ya que hasta el día de su muerte Sir Tomas Moro siempre dio muestras de un sentido del humor excelente. Su reconocimiento profesional le llevó a servir a las órdenes del rey Enrique VIII, del que fue primer ministro en su gobierno. Si bien el monarca siempre le demostró afecto y respeto pues reconocía la capacidad de Moro para el cargo, su deseo de divorciarse de Catalina para contraer matrimonio con Ana Bolena y en consecuencia, querer erigirse en cabeza de la Iglesia en Inglaterra, hicieron que se enemistase hasta tal grado con Moro (el cual nunca reconoció la supremacía de Enrique VIII sobre el Papa, pues él sólo creía que podía existir una única Cristiandad), que lo mandó ejecutar después al imputarle el cargo de traición y desobediencia al rey.

Como marido y padre, Tomás Moro se nos presenta como un hombre muy familiar y cercano, que educó en igualdad de condiciones a sus hijos e hijas y que realmente creía que tan sólo en el conocimiento y en el diálogo se encontraban respuestas a todos los problemas. Su familia siempre le mostró mucho respeto y amor pero nunca llegó a comprender, a excepción de su hija Meg, por qué prefirió la muerte antes que renunciar a sus creencias religiosas. Moro, incluso ante esta situación de desamparo e incomprensión, no mostró flaqueza pues siempre vislumbró con claridad que su camino y su Dios eran los correctos.

La Iglesia Católica reconoció su heroica virtud y su santidad en 1935, elevándolo a

los altares cuatrocientos años después de su muerte. Pero durante dicho lapso de tiempo su persona fue relegada al olvido. El presente libro brinda la oportunidad de conocer a Tomas Moro y más que sus acciones y logros, el por qué de su fortaleza, sus principios y el carácter ejemplar del que dio muestras a lo largo de su vida.

El autor del presente libro, Gerard B. Wegemer es profesor de literatura en la Universidad de Dallas y director fundador del Centro de Estudios Tomás Moro. Ha escrito diversos libros en torno a la figura de Tomás Moro, destacando entre ellos *Thomas More on Statesmanship* en 1996 y cabe destacar su colaboración en calidad de consultor de las comisiones que el 31 de octubre de 2000 proclamaron a Moro patrón de los estadistas.

Patricia Escuredo

RUIZ TAGLE, A. M. (Coord):
Los Estudios de las mujeres en las Universidades Andaluzas. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2004, 148 pp. ISBN: 84-472-0818-4.

En un esfuerzo por apoyar la condición mujer en la igualdad con el hombre, el Consejo Social de la Universidad de Sevilla promueve esta publicación que tenemos entre manos. La edición recoge el trabajo de cuatro mujeres vinculadas a la Universidad en Andalucía: Cándida Martínez, Rosario Valpuesta, Antonia María Medina, Teresa Ortiz y la coordinadora Ana M. Ruiz así como la introducción del Presidente del Parlamento andaluz, Javier Torres Vela, que acogió en su institución las Jornadas de debate de las mujeres universitarias andaluzas del que surgieron las lecciones que aquí se recogen.

La Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, Cándida Martínez centra su aportación en «Los estudios de las mujeres en las Universidades Andaluzas», una intervención claramente institucional, abordada desde el feminismo militante de una mujer que sabe todo lo que ya se ha conseguido y todo lo que queda por conseguir en el campo de la igualdad de género. Centrándose en las políticas que la Junta está desarrollando para la igualdad en temas de investigación, desarrollo de estudios de género, tercer grado, etc. destaca esta mujer la calidad del movimiento feminista. Un movimiento, según ella dice que «ha sido uno de los más pacíficamente subversivos que han existido en el mundo contemporáneo. Subversivo porque ha sido capaz de subvertir el paradigma tradicional, el orden establecido, el pensamiento que ha estado justificando durante tantos siglos la sumisión de las mujeres. El feminismo ha sido capaz de empezar a quebrar la lógica de la dominación y la exclusión de las mujeres, la lógica de su desigualdad y no consideración social. Y esta revolución se está llevando a cabo de forma pacífica, en sus métodos y en sus presupuestos». (p. 34).

Rosario Valpuesta Fernández se ocupa del papel de la mujer dentro de la sociedad contemporánea en lo que respecta al ordenamiento jurídico, marco en el que han de actuar las personas para la realización de sus derechos y también, los poderes públicos para cumplir con las funciones que tienen asignadas. Su propuesta pasa por la elaboración de nociones y el diseño de técnicas y soluciones que doten de eficacia a la normativa constitucional y que sean vinculantes para los ciudadanos, condiciones *sine quae non* será imposible desarrollar plenamente el Estado Social.

«Docencia e investigación en los estudios de las mujeres» es la ponencia de Antonia María Medina Guerra. En ella se destaca la dimensión comunitaria de los estudios sobre mujeres en los que está

inmersa la universidad andaluza y tiene una valoración positiva y ascendente de la preocupación por los temas de género e igualdad en el ámbito universitario que nos ocupa.

La intervención de Teresa Ortiz Gómez cierra el libro y resume el bagaje de logros de los años setenta y la lista de retos que aún hay que enfrentar en el siglo XXI. En «Consolidación y visibilidad de los estudios de las mujeres en España: logros y retos» se aborda la consolidación institucional, científica y teórica de los Estudios de las Mujeres y de Género; de su visibilidad social, académica y extraacadémica.

Las cuestiones de discriminación por razón de género siguen siendo hoy día asuntos que hay que enfrentar necesariamente, incluso en los países desarrollados del primer mundo como es España. Esta aventura de mujeres andaluzas universitarias en un paso más hacia adelante. Siglos de actuaciones discriminatorias y de desigualdades no se borran de un plumazo, ni siquiera en el marco legal de unos valores democráticos sólidos, porque antes que las leyes está el interior de las personas. Como mujer, pienso que estos temas no sólo hay que abordarlos desde la visión institucional o legislativa, sino también desde una concepción más individual (y por ello no individualista) y humanista promoviendo la regeneración constante del alma de la mujer, de cada mujer, tan herida a través de siglos y tan rica en valores que aportar a nuestra sociedad actual carente de serenidad, valor, libertad y sencillez. Y promover a la par, la regeneración del alma masculina, herida también de tanto herir. Al fin y al cabo, en lo más profundo de nosotros mismos, hombres y mujeres, sabemos que la desigualdad no existe. La invitación a ahondar en nuestras propias identidades nos llevará a crear estados de igualdad y de justicia más armónicos.

Victoria Malvar Ferreras

HAYDON, G: *Enseñar en valores. Un nuevo enfoque*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Ediciones Morata, 2003, 224 pp. ISBN: 84-7112-485-8.

En nuestro contexto social actual, términos como *sociedad liberal*, *multiétnica*, *multi-confesional*, etc., adquieren una especial relevancia debido al uso generalizado y a veces indiscriminado de los mismos. Todo ello promueve un complejo mapa conceptual a la hora de definir determinados campos de estudio, como el de la educación moral o la educación en valores.

El término *valor* es algo tan extendido en su uso y magnificado en su importancia como complejo y frecuentemente ambiguo en su significado. Por ello, todas las aportaciones que desde la literatura se hacen a este ámbito de conocimiento no dejan de poseer un significativo interés, aunque a veces su contribución sea más para la confusión que para aportar algo de verdadera relevancia. No es éste el caso de la interesante obra que estamos tratando en esta ocasión, que además viene avalada por la obtención del Segundo Premio de la *Standing Conference on Studies in Education*.

Su autor, Graham Haydon, es profesor de Filosofía de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Su obra no es especialmente conocida en nuestro país; siendo ésta una de las primeras traducciones de las que tenemos constancia. El mismo Haydon reconoce en los agradecimientos que se ha basado para esta obra, de manera general, en diversos artículos publicados por él mismo durante la década de los noventa del pasado siglo xx.

De partida, el autor se marca como objetivos el dar respuesta a dos hechos claramente definidos. Por un lado, el público tiende a esperar que las escuelas defiendan

y promuevan ciertos valores. Por otro, los docentes, que son los que ha de dar respuesta a las expectativas mencionadas, cuentan, según Haydon, con muy pocas orientaciones acerca de cómo hacerlo.

Para ello, la obra se estructura en seis partes perfectamente definidas que abarcan los trece capítulos en los que se divide.

En la primera parte (capítulos I y II), bajo el epígrafe *Niveles de análisis en la adquisición de conocimiento*, se presenta una contextualización alrededor de dos ejes fundamentales: la problemática del docente ante los valores desde la perspectiva «política» y, por otro lado, la educación y sus objetivos.

La segunda parte (capítulos III, IV y V) es tan sencilla en su epígrafe, *Valores*, como compleja, no podía ser de otra forma en su contenido. No obstante, el autor afronta con gran habilidad y claridad esquemática la complejidad innata que la cuestión conlleva. Primero establece la diferencia entre los *valores* y los *valores morales*, prestando especial atención a la colectividad o individualidad de los mismos, a los aspectos objetivos y subjetivos, para luego tratar de esbozar una particular definición de los *valores universales*. Repasa posteriormente un tema de capital importancia, el conflicto entre los valores, que se hace especialmente evidente cuando entran en juego la cultura y la religión. Concluye esta parte con un repaso a dos valores que el autor considera fundamentales a la vez que «difíciles»: el *compromiso* y la *tolerancia*. Haydon salva esta parte con muy buena nota; donde otros autores se diluyen en una mera colección de definiciones y citas o se pierden en un cúmulo de elucubraciones que no acaban de aterrizar en ninguna parte, él presenta un planteamiento claro, sencillo y asequible, al que si bien se le puede achacar poca profundidad o que omite cuestiones relevantes, no deja de poseer el punto justo de elaboración que los objetivos y el posterior desarrollo de la obra necesitan.

En la tercera parte (capítulos vi, vii y viii) no enfrentamos a un tema tan ambiguo y subjetivo como pueda ser la *moralidad*. El autor afronta esta parte desde la perspectiva de los diversos aspectos de la vida cotidiana donde la moralidad tiene influencia en uno u otro sentido; desde la mera convivencia entre semejantes hasta los temas espirituales y religiosos, pasando por el eterno conflicto del sexo. Es ésta la parte más deslavazada, la menos firme de la obra.

La cuarta parte (capítulos ix y x) se presenta bajo el epígrafe *Algunas controversias de valores en y sobre las escuelas*. En ella se analizan someramente algunos tópicos relacionados con los valores de los más frecuentes en el aula: no violencia, aborto, medio ambiente, pluralidad religiosa, etc.; utilizando para ello un singular eje vertebrador, la condición animal frente a la condición humana. Esta parte resulta evidentemente incompleta debido a que solo toca una serie de temas muy puntuales que no abarcan todas las posibilidades que pueden presentarse en el aula; no obstante, el tratamiento de estas problemáticas concretas puede servir de valioso ejemplo.

La quinta parte (capítulos xi y xii) se centra ya en un elemento fundamental en nuestro actual marco curricular: *la educación en valores*. El tratamiento que se hace de la educación en valores es general, dando solo las directrices fundamentales. Obviamente el autor no puede centrarse en la educación en valores en un currículo concreto como el nuestro, primero porque podemos suponer que lo desconoce o al menos no lo conoce en profundidad, y segundo porque de hacerlo, la obra perdería el sentido universal que pretende.

La sexta y última parte (capítulo xiii) hace referencia a los valores en los propios docentes y a su formación y capacidad para educar en valores. Esta parte también está desarrollada de la misma forma que el resto de la obra, con puntualidad, concreción y abriendo siempre

sugestivos interrogantes e interesantes cuestiones para la reflexión.

El libro se completa con dos apéndices en los que se listan las direcciones y otros medios de contacto con diversas instituciones y organizaciones implicadas en la presencia de los valores en diversos ámbitos de la educación (del Reino Unido en el primer apéndice y de España en el segundo –específico para la edición española–), una completa bibliografía y un índice de autores y materias, complemento que siempre supone un punto favorable en este tipo de obras.

La presentación formal de la edición está bastante cuidada y resulta práctica y atractiva. Tanto el índice normal como el de autores y materias facilitan especialmente el trabajo con el libro y su uso como documento de referencia.

En resumen, la principal virtud de este libro de Haydon es seguramente la capacidad de sugerir y plantear multitud de cuestiones que van apareciendo durante el transcurso de su lectura sin que ésta de en ningún momento la sensación de estar ante una obra difusa o incompleta. En definitiva, estamos ante un buen libro que sin lugar a dudas enriquecerá el panorama literario de los valores y su presencia en la educación.

Octavio Morales Castro

MURILLO TORRECILLA, F. J.: *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003, 216 pp. ISBN: 84-369-3761-9.

En el año 2001 el Congreso de los Diputados con el apoyo de todos los grupos parlamentarios aprueba la puesta en marcha

del Plan de Fomento de la Lectura. Dicho Plan persigue como principal objetivo potenciar los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, siendo una de las principales líneas de actuación la elaboración de instrumentos de análisis que permitan conocer cuál es la realidad de la lectura en España. El presente estudio se enmarca, precisamente, en esta línea de actuación.

El estudio presenta una doble finalidad: por un lado conocer cuáles son los hábitos lectores de los adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 15 y 16 años y, por otro, analizar los factores personales, familiares y escolares relacionados con ellos.

Aunque de carácter especialmente empírico, la presente obra no elude la realidad teórica, ofreciendo un completo marco teórico en el que destaca, especialmente, una revisión sobre los estudios realizados en España en torno a dicho tema.

El grueso del trabajo lo conforma el estudio empírico realizado sobre una muestra de 3.580 alumnos de cuarto de ESO en todo el territorio nacional. Esta parte se subdivide, a su vez, en Metodología, resultados del estudio y conclusiones.

A lo largo del análisis se describe con gran rigurosidad y detalle todos los aspectos referentes al hábito lector. Por una parte, se tiene en cuenta la realidad del sujeto lector: sus hábitos de lectura, sus actitudes frente a ella y sus preferencias. Por otra, se profundiza especialmente en el principal agente transmisor de dicho hábito: la familia, analizándose precisamente cuáles son los hábitos lectores de los padres, cuáles son los recursos de lectura y ocio existentes en el hogar y qué estrategias para su fomento se practican dentro de él.

Además, se presta especial atención a otro de los ámbitos con una importante presencia en la vida de los jóvenes: la escuela. El estudio analiza el fomento de la lectura dentro del centro desde distintos ámbitos o dimensiones: por una parte,

desde la escuela como organización; por otra, desde la actividad docente: teniendo en cuenta el fomento de la lectura por parte de los profesores y, muy especialmente, el realizado desde el Área de Lengua y Literatura: tanto en los aspectos metodológicos como en la evaluación. Dentro del ámbito de los centros se analiza también la biblioteca escolar, procediendo a la descripción de sus recursos y servicios, así como al tipo de relación que con ella establecen los alumnos.

En la parte de conclusiones han de destacarse dos aspectos. En primer lugar una breve síntesis en la que se presentan las cuestiones más relevantes del análisis. Y en segundo, la sección en la que se exponen cuáles son los factores asociados a los hábitos lectores, donde se analiza cuáles son los factores que realmente influyen y explican el hábito lector, ya sean personales, familiares o escolares.

Metodológicamente son varios los aspectos a subrayar de esta obra. Uno de ellos es el hecho de que son dos las fuentes de información empleadas en el trabajo empírico: los alumnos y los jefes de Departamento de Lengua y Literatura, lo que confiere un rico aporte al conocimiento de la realidad de los hábitos lectores, especialmente en lo referido a la promoción de la lectura en los centros.

Otra de las cuestiones metodológicas a resaltar es que frente a otros estudios que definen el hábito lector a partir de una única variable observable (por ejemplo, la lectura de libros por placer en el tiempo libre o el tiempo dedicado a la lectura a la semana), el presente trabajo define el hábito lector desde una perspectiva más rica y compleja. El punto de partida es que el hábito lector, lejos de ser aprehendido por vía empírica directa, es una dimensión, una estructura latente que subyace a ciertas actividades lectoras, por lo que para su definición y construcción conceptual se ha de tener en cuenta, precisamente tal conjunto de prácticas. El resultado final, tras el

proceso estadístico pertinente, es el constructo «hábito lector», concepto que recoge y refleja la multiplicidad de formas y maneras en las que el gusto por la lectura puede tomar forma.

Los resultados presentados en el libro hacen oscilar al lector desde pesimismo al optimismo. Así, frente al dato según el cual existe un 26% de los jóvenes que no leen nunca o casi nunca ha de anteponérsele otro: esta cifra es el doble en el caso de los adultos. Además, la mayoría de los jóvenes reconocen que les gustaría leer más de lo que ahora leen, lo que indica, al menos, la existencia de interés por la lectura en el colectivo de jóvenes.

Otra de las importantes aportaciones de la obra es que sus resultados van más allá del puro determinismo sociológico, según el cual los jóvenes que leen tienen padres que también leen. Los resultados muestran que, aunque, efectivamente, la promoción de la lectura en la familia juega

un importante papel en el desarrollo del hábito lector del joven, este factor no explica por sí misma toda el fenómeno. Queda de este modo la puerta abierta a la explicación del hábito lector desde otras perspectivas en las que toman parte importante el propio sujeto y los agentes con los que éste interactúa, siendo la escuela un agente fundamental para conseguir tan recomendable hábito.

Una de las potencialidades fundamentales de esta obra es que, precisamente, la identificación de los factores asociados al hábito lector posibilita la definición de políticas destinadas a potenciar de un modo efectivo el gusto por la lectura.

La presente obra está destinada a investigadores, educadores, agentes políticos y a todos aquellos lectores que quieran saber qué subyace a los hábitos de lectura de nuestros jóvenes.

María Martínez López